

**MARIALICE DE MORAES**

**A MONITORIA COMO SERVIÇO DE APOIO AO ALUNO A DISTÂNCIA**

**TESE**

**FLORIANÓPOLIS**

**2004**

**MARIALICE DE MORAES**

**A MONITORIA COMO SERVIÇO DE APOIO AO ALUNO NA  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Tese de Doutorado entregue ao Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Engenharia de Produção.

**Orientador:** Prof. João Bosco da Mota Alves, Dr.

**Florianópolis, maio, 2004**

#### **FICHA CATALOGRÁFICA**

Elaborada pela Bibliotecária Eleonora M. F. Vieira – CRB – 14/786

M827m

Moraes, Marialice

A monitoria como serviço de apoio na educação a distância / Marialice Moraes. – Florianópolis, 2004.

230p.

Tese (Dr. Eng.) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção

1. Educação a distância. 2. Monitoria. 3. Apoio ao aluno. – Título

**MARIALICE DE MORAES**

**A MONITORIA COMO SERVIÇO DE APOIO AO ALUNO NA  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Esta Tese foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutor em Engenharia de Produção, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 14 de maio de 2004.

---

Edson Pacheco Paladini, Dr.  
Coordenador do Programa de Pós-graduação

**Banca Examinadora:**

João Bosco da Mota Alves, Dr. Orientador	Patrícia Lupion Torres, Dra. Examinador Externo
Sonia Maria Pereira, Dra. Moderadora	Alessandra Tonelli, Dra. Examinador externo
Tamara Benakouche, Dra. Membro	Andréa Valéria Steil, Dra. Membro
Dulce Márcia Cruz, Dra. Membro	Álvaro Rojas Lezana, Dr. Membro

Dedico esta tese ao meu Opa, Hugo  
Bernhard. *In memoriam.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu orientador Prof. João Bosco da Mota Alves pelo carinho, apoio e incentivo e por me fazer compreender que “é preciso muita calma nesta hora!”.

Ao Prof. Ricardo Miranda Barcia pela oportunidade de participar de uma experiência fantasticamente desafiadora e enriquecedora.

À CAPES, pelo apoio financeiro que tornou possível este trabalho.

À amiga Sônia Pereira – Sô – pelas sugestões brilhantes, em momentos cruciais, e pela leitura crítica e atenta dos originais desta tese, presença constante, iluminando com seu sorriso o meu caminho, na reta final.

À parceira Dulce Márcia Cruz, madrinha e mentora.

Aos membros da banca examinadora, professores Álvaro Rojas Lezana, Patrícia Lupion Torres, Andrea Valéria Steil, Alessandra Tonelli e Tamara Benakouche.

A todos os amigos e colegas do LED que participaram da construção desta experiência fantástica, cujo modelo vitorioso entrou para a história da EAD no Brasil, especialmente ao Roberto, à Leslie, à Dênia, à Rosângela e à Guga.

Às “minhas” monitoras-amigas Giovana, Luciane, Carolina, Flavia, Simone, Patrícia, Mônica, Vanessa e Carla e “meus” monitores Jovane e Léo, pela oportunidade de crescer e aprender numa experiência única de cooperação e colaboração.

À minha família, especialmente meus pais Ilse e Alcides, pelo incentivo constante e compreensão pelas longas ausências.

Ao meu companheiro, José Eduardo, pelo amor e bom humor, longas caminhadas solidárias e apoio incondicional.

*...Mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou...*

*Guimarães Rosa*

## RESUMO

O presente trabalho analisa a experiência do Laboratório de Ensino a Distância, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, no que se refere à implantação, desenvolvimento e consolidação da monitoria como serviço de apoio ao aluno. Tem como objetivo aprofundar e redefinir conceitos de EAD relativos aos agentes que apóiam o aluno onde quer que ele esteja, em busca da qualidade nos serviços de atendimento, acompanhamento e informação nos cursos à distância, que, no processo, minimiza a sensação de distância e otimiza a comunicação e interação entre estudante e instituição. A abordagem qualitativa é adotada como suporte metodológico, utilizando a pesquisa-ação. Esta estratégia, juntamente com técnicas como a pesquisa bibliográfica e documental, a aplicação de questionários e a apreciação de dados quantitativos e qualitativos de origem secundária, possibilitam o alcance dos objetivos propostos. A pesquisa define o perfil do monitor-pesquisador e da monitoria como serviço de apoio ao aluno à distância, subsidiando a implementação deste modelo em diferentes cenários de EAD. Conclui que o modelo de educação à distância com uso da videoconferência e Internet desenvolvido pelo Laboratório de Ensino a Distância – LED, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC tem características inovadoras que a diferenciam no cenário nacional e internacional e que a monitoria como serviço de apoio ao aluno e o conceito do monitor-pesquisador são conceitos originais deste trabalho que está relacionado ao próprio contexto pioneiro no qual a experiência de apoio ao aluno discutida neste trabalho foi desenvolvida.

**Palavras-chave:** Educação a distância. Ensino a distância. Apoio ao aluno.



## ABSTRACT

The present dissertation analyzes the experience of the Laboratório de Ensino a Distância (Laboratory of Distance Education) – LED of the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) in relation to the implementation, development and consolidation of the team of monitors as a support service for the student. Its goal is to deepen and to redefine those DE concepts related to the agents who give support to the distance students while pursuing a higher quality in the service of informing, following and attending the students, a service that minimizes the feeling of being distant and optimizes the communication and interaction between the student and the institution. The adopted methodology was the qualitative approach, together with the action research. The strategy of the action research, along with documental and bibliographical research, questionnaires and the assessment of qualitative and quantitative data of secondary origin allowed reaching the proposed goals. This research defines the profile of the monitor-researcher and of the team of monitors as a support service to the distance student, thus helping in the implementation of this model for distinct DE situations. The conclusion is that the DE model employing videoconference and the Internet as developed at the LED/UFSC exhibits innovative characteristics, which put it on the foreground in the national and international scene. Another conclusion is that the team of monitors as a support service for the distance student and the monitor-researcher constitute original concepts from this research, which is related to the very pioneer context in which the experience of giving support to the distance student was discussed and developed.

**Keywords:** Distance education. Student support services. Quality.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Conceitos de qualidade .....	45
Quadro 2 Alternativas a serem consideradas quando da criação de um sistema de qualidade em EAD .....	53
Quadro 3 Guias de qualidade consultados .....	54
Quadro 4. Tipos de interação .....	81
Quadro 5 Taxonomia da motivação para a aprendizagem.....	94
Quadro 6 Reconfiguração do serviço de apoio ao aluno – <i>University of South Austrália</i> ...	98
Quadro 7 Funções do Tutor .....	102
Quadro 8 Mídias e tecnologias para EAD .....	114
Quadro 9 Período de <b>abrangência</b> versus crescimento do número de alunos e monitores .....	131
Quadro 10 Planejamento de atividades e objetivos da monitoria LED (2000) .....	132
Quadro 11 Fase 01 (1997/1998). Implantação da monitoria no LED .....	134
Quadro 12 Fase 02 (1998-1999). Desenvolvimento da monitoria LED .....	137
Quadro 13 Fase 03 (2000/2001). Consolidação da monitoria no LED .....	141
Quadro 14 Mensagem de aluno comentando ida do monitor à instituição.....	143
Quadro 15 Atividades da monitoria .....	160

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 Tela apresentando a ferramenta FALE COM O MONITOR .....	144
Figura 2 Resumo das fases de desenvolvimento da monitoria e resultados.....	150
Figura 3 Grau de importância das atividades da Monitoria .....	161

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AAD – Aprendizagem Aberta e a Distância

AVA – Ambiente virtual de aprendizagem

EAD – Educação a distância

VC - Videoconferência

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

LED – Laboratório de Ensino a Distância

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

PPGEP – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção

MEC – Ministério da Educação

UOC – Universidade Aberta da Catalunha

OUS – Oregon University System

IACET - International Association for Continuing Education

QAA – Quality Assurance Agency

OU – Open University - UK

UNED – Universidade de Educação a Distância

COL – Commonwealth of Learning

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	16
1.1 Contextualização do tema e do problema de pesquisa.....	16
1.2 Objetivos .....	25
1.3 Justificativa e relevância .....	26
1.4 Sobre a utilização das expressões “sistemas de acompanhamento” ou “serviços de apoio ao aluno” .....	29
1.5 Metodologia .....	30
1.6 Estrutura do trabalho.....	33
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E QUALIDADE NA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS .....	35
2.1 Introdução.....	35
2.2 Educação a Distância, Educação Aberta, Educação Flexível, Educação Distribuída: Variações sobre um mesmo tema .....	35
2.3 Educação a Distância – EAD e suas características .....	38
2.4 Estruturas operacionais de EAD .....	40
2.5 Qualidade em serviços .....	43
2.6 Qualidade na educação .....	47
2.7 Qualidade na EAD .....	50
2.7.1 Diretrizes e critérios para a qualidade na EAD .....	53
2.7.1.1 Diretrizes para a oferta de serviços de apoio ao aluno .....	58
FUNDAMENTOS DA EAD: DISTÂNCIA, MEDIAÇÃO E INTERAÇÃO .....	63
3.1 Introdução .....	63
3.2 Pressupostos fundamentais da EAD .....	64
3.2.1 Distância e educação a distância .....	64
3.2.1.1 A distância e suas múltiplas dimensões .....	67
3.2.2 Mediação .....	68
3.2.3 Interação .....	71
3.2.3.1 Interação e interatividade.....	72
3.2.3.2 Interação na EAD.....	74

3.2.3.3 Interação pressupõe comunicação e vice-versa .....	79
SERVIÇOS DE APOIO AO ALUNO: INFORMAÇÃO, ATENDIMENTO E ACOMPANHAMENTO .....	84
4.1 Introdução .....	84
4.2 O aluno a distância e suas necessidades .....	84
4.2.1 Quem é o aluno a distância – o mito do aluno autônomo .....	85
4.2.2 Necessidades do aluno a distância .....	91
4.2.3 Motivação e expectativas .....	92
4.3 Apoio ao aluno a distância – conceitos e pressupostos .....	96
4.3.1 O que são serviços de apoio ao aluno a distância .....	96
4.3.1.1 Agentes no apoio ao aluno .....	100
4.4 Serviços de apoio ao aluno .....	105
4.4.1 Tipos de apoio .....	107
4.4.1.1 Apoio Acadêmico .....	109
4.4.1.2 Apoio não-acadêmico .....	110
4.4.1.3 Atendimento .....	111
4.4.1.4 Acompanhamento .....	112
4.4.1.5 Informação .....	113
4.4.2 As mídias utilizadas e sua importância .....	113
APOIO AO ALUNO A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS VIRTUAIS – O CASO DO LED .....	118
5.1 Introdução .....	118
5.2 Histórico .....	119
5.3 O estabelecimento da estrutura de monitoria e uma primeira definição .....	123
5.3.1 A monitoria on-line LED – infra-estrutura e atividades .....	125
5.3.2 Evolução dos processos e estruturas no período 1997-2001 .....	133
5.4 A monitoria on-line LED como serviço de apoio ao aluno na EAD .....	145
O MONITOR-PESQUISADOR: UM NOVO AGENTE NO APOIO AO ALUNO NA EAD .....	151
6.1 Introdução .....	151
6.2 O monitor: um novo conceito .....	151

6.3 Monitor-pesquisador: uma contribuição para a EAD .....	154
6.3.1 Características do monitor-pesquisador .....	155
6.3.2 O monitor-pesquisador .....	162
6.4 A monitoria como serviço.....	165
 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....	 173
7.1 Quanto aos objetivos definidos.....	173
7.1.1 Do geral .....	173
7.1.2 Dos específicos .....	175
7.1.2.1 Modelos e agentes de apoio.....	175
7.1.2.2 Diretrizes e critérios de qualidade.....	176
7.1.2.3 A experiência do LED e o monitor-pesquisador.....	177
7.1.2.4 Pressupostos para a implementação de serviços de apoio ao aluno .....	178
7.2 Sobre a originalidade, ineditismo e contribuições relevantes .....	179
7. 3 Recomendações.....	180
 REFERÊNCIAS.....	 182
ANEXO – A .....	202
ANEXO – B .....	221
ANEXO – C .....	225

## **CAPÍTULO 1**

### **INTRODUÇÃO**

#### **1.1 Contextualização do tema e do problema de pesquisa**

A emergência de uma sociedade globalizada onde é preciso aprender a aprender continuamente, caracterizada pela velocidade na geração e distribuição de informações, marcou as últimas décadas do século XX. No início deste novo século, questões fundamentais como o acesso à informação e ao conhecimento, respeito às diferenças étnicas e culturais e a preservação de uma postura ética colocam-se como desafios para a educação.

Este contexto estabelece novas formas de pensar as organizações, inclusive a Universidade, que devem preparar-se para os desafios do presente ambiente socioeconômico que muda rapidamente, um mercado de educação superior altamente competitivo, uma população de estudantes que já não tem as características homogêneas do passado, as demandas por educação continuada e para a formação de um profissional preparado para um novo contexto de trabalho e emprego (CASTELS, 2002; NEA, 2000; TAKAHASHI, 2000; SACADURA, 1999).

Visualizando este cenário em mutação e as exigências em termos de aquisição e gerenciamento do conhecimento pelas organizações, Senge (1990) apresenta o conceito de “organizações de aprendizagem”, que são organizações que estão preparadas e têm habilidades para antecipar e trabalhar com as mudanças que acontecem tão rapidamente.

Também para as universidades estas pressões externas exigem o desenvolvimento de novas formas de organização, individualmente ou estabelecendo formas de cooperação com outras instituições. Hanna (1998; 2000), por exemplo, apresenta sete modelos que diferem em uma ou mais características significativas dos



modelos tradicionais de educação superior. Estes modelos representam uma variedade de estratégias organizacionais que desafiam as concepções sobre o que a universidade deveria ser e como ela provavelmente irá operar em um contexto globalizado, onde a educação está sendo aos poucos construída como um produto de alto valor para um mercado altamente competitivo.

Farrel (2001), ao apresentar relatório produzido para The Commonwealth of Learning (COL),<sup>1</sup> destaca o caminho para a virtualização das instituições de ensino ao identificar o surgimento de universidades virtuais como característico do estágio atual de desenvolvimento da Educação a distância – EAD, especialmente no Ensino Superior/Universitário. Em seu artigo o autor mostra com clareza as forças atuantes, sejam elas motivadoras ou restritivas ao avanço das universidades virtuais e identifica as principais ações que devem ser implementadas para a realização dos projetos de educação virtual.

Na mesma linha é importante destacar também o artigo de Dirr (2001), onde este discorre sobre a reorganização das instituições de ensino diante do crescimento da demanda por aprendizagem virtual ou EAD com uso intensivo das novas Tecnologias de Comunicação e Informação – TIC. São identificadas três tendências institucionais para a oferta de educação virtual: os consórcios entre instituições, as iniciativas comerciais e as alianças governamentais para a educação. Dentro destas tendências, cita exemplos de instituições de ensino em todo o mundo, especialmente as iniciativas em países em desenvolvimento e/ou subdesenvolvidos.

Neste processo de adaptação das instituições de ensino, especialmente das universidades, para atenderem a uma demanda crescente por formação, percebe-se uma forte tendência para a oferta de cursos a distância (VIANNEY *et al*, 2003; NEA, 2000). Organizar-se para oferecer cursos a distância implica na implementação de uma infra-estrutura adequada, envolvendo profissionais capacitados para a realização das atividades de planejamento e *design* dos cursos, desenvolvimento de materiais, suporte técnico, avaliação e serviços de apoio aos

---

<sup>1</sup> Esta organização promove a implementação de iniciativas de educação a distância, incentivando a utilização de novas mídias e metodologias. Seu Portal (<http://www.col.org/>), é uma importante fonte de informações para pesquisadores na área.

alunos e professores (MOORE; KEARSLEY, 1996; WILLIS, 1996; BITTENCOURT; MORAES, 2000; RODRIGUES, 2000; BITTENCOURT, 1999).

Para as organizações voltadas à oferta de cursos a distância, os serviços de apoio ao aluno aparecem como uma questão infra-estrutural de fundamental importância e que vem se transformando rapidamente com o advento do *e-learning*<sup>2</sup> e o uso intensivo de TIC (HUSSON; WATERMAN, 2002; SCHEER; LOCKEE, 2003; REKKEDAL *et. al.*, 2003). Além disso, a discussão sobre a transformação da educação como um serviço e a visão do aluno como consumidor (KNIGHT, 2002; TAIT, 2000; MICHAEL; SOWER, 1997; SIRVanci, 1996), também acrescenta desafios para o apoio ao aluno. Neste contexto, o aluno passa a ser visto como cliente/ consumidor e serviços com qualidade, agilidade e flexibilidade devem ser oferecidos, pois o novo “nicho” é o aluno adulto “que não tem tempo e nem paciência para filas ou atrasos” (RYAN, 2001, p. 73).<sup>3</sup>

A adequação das estruturas e serviços, assim como dos modelos de apoio existentes, é vista como de fundamental importância (TAIT, 1997; 2000; SEWART, 1992; 2001; CRUZ; MORAES, 2003). Para as instituições de ensino superior este é um novo cenário no qual o investimento na qualidade dos serviços que oferece vai desempenhar um importante papel (OWLIA; ASPINWAL, 1997).

A literatura sobre qualidade na educação trata com freqüência do ensino superior e, nestes últimos anos, das ofertas na modalidade a distância, seja em modelos tradicionais ou baseados em novas tecnologias, como o *e-learning*. Como exemplos recentes podemos citar o trabalho de Hope (2001), onde a autora destaca experiências de instituições participantes do *Commonwealth of Learning* (COL) no desenvolvimento de critérios e procedimentos para a garantia de qualidade nos cursos que oferecem. Os setores considerados como fundamentais para o sucesso destas iniciativas são o compromisso e o contexto institucional; o currículo e as práticas educacionais; o apoio aos professores e aos alunos; a avaliação de aprendizagem e a avaliação de processo.

---

<sup>2</sup> De acordo com Wentling *et. al.* (2000), *e-learning* é a “aquisição de conhecimento distribuído e facilitado, primariamente, por meios eletrônicos”.

<sup>3</sup> A questão da Educação vista como serviço e do aluno como cliente tem sido calorosamente discutida nas listas brasileira de discussão sobre EAD devido aos debates que estão ocorrendo no âmbito da OMC (Organização Mundial do Comércio) sobre a regulamentação de um acordo que define regras para o mercado mundial de educação superior.

Frydenberg (2002) destaca que os aspectos que aparecem com mais frequência na literatura sobre qualidade em *e-learning* estão relacionados ao comprometimento institucional; às tecnologias; aos serviços de apoio ao estudante; ao desenho instrucional e desenvolvimento de cursos; aos instrutores x o processo de instrução; a entrega (questões administrativas); às finanças (relação custo-benefício e quem paga o quê); à obediência de leis e regulamentos (certificação, propriedade intelectual, etc.); e à avaliação.

A preocupação com o apoio aos alunos e aos professores, assim como com a infra-estrutura necessária para a oferta de um serviço de qualidade é freqüente na literatura (RYAN, 2001; HOPE, 2000; JONES *et. al*, 2002). A qualidade dos serviços oferecidos aos alunos é destacada por Galloway (1998) como essencial para garantir a satisfação continuada destes com a instituição.

Demo (1998, p. 15), ao discutir a qualidade na educação, coloca que Educação tem sido o termo-resumo para designar qualidade, por uma série de razões:

- a) como instrumento, sinaliza a construção do conhecimento e, como fim, a preocupação em torno da humanização da realidade e da vida;
- b) ligada à construção do conhecimento, impacta de modo decisivo tanto à cidadania quanto à competitividade, ganhando o foro de investimento mais estratégico;
- c) como expediente formativo primordial das novas gerações, apresenta procedimento dos mais pertinentes em termos de qualificar a população, tanto para fazer os meios como para atingir os fins;
- d) principalmente, estando na base da formação do sujeito histórico crítico e criativo, educação perfaz a estratégia mais decisiva de fazer oportunidade.

Sobre os movimentos para a implementação da qualidade nas universidades, Freitas, *et. al*. (apud SERRA, 2000, p. 139) destaca que:

É preciso entender que qualidade total é um processo de construção e participação coletiva. O envolvimento de todos diz respeito aos *stakeholders*, que no caso da universidade são: a entidade mantenedora, os alunos (e seus pais), os funcionários e a parcela da sociedade diretamente afetada por ela.

Tait (1997), ao definir sistemas para garantia de qualidade na EAD preocupa-se em enfatizar que estes devem buscar a definição de seus objetivos em conjunto com seus usuários ou com pleno conhecimento das necessidades destes, uma vez que ao garantir qualidade se busca a satisfação deste usuário ou cliente, enfim do consumidor

dos serviços.<sup>4</sup> Para ele, os sistemas de qualidade em instituições de ensino superior devem ser implementados levando sempre em consideração o contexto e com vistas ao atendimento das expectativas dos alunos, uma vez que com o aumento da competição torna-se mais difícil garantir a manutenção deste aluno, se os serviços oferecidos não forem satisfatórios.

Ainda em Tait (1997) se destaca a ênfase dada à necessidade de não se apostar na simples transposição dos conceitos da qualidade aplicados em outros setores, como a indústria para a EAD, pois este processo será problemático uma vez que os valores e as missões destas organizações serão totalmente diferentes entre si. É fundamental que aconteça a discussão no âmbito da educação, para que se reconstrua, de forma conjunta, os diferentes conceitos implicados na implantação de um sistema de qualidade, especialmente no que se refere à oferta de serviços.

Neste sentido, é importante buscar uma definição de serviços. Grönroos (1993) define serviço como:

uma atividade ou uma série de atividades de natureza mais ou menos intangível – que normalmente, mas não necessariamente, acontece durante as interações entre cliente e empregados de serviço e/ou recursos físicos ou bens e/ou sistemas do fornecedor de serviços – que é fornecido como solução ao(s) problema(s) do(s) cliente(s).

Para Serra (2000) a Educação se enquadra perfeitamente nesta definição.

Pensar a educação como um serviço implica no reconhecimento de uma das características básicas dos serviços – os “momentos da verdade”. Albrecht (*apud* AMBONI, 2002, p.98) destaca que:

o momento da verdade é o elemento individual mais poderoso na equação de serviços. A forma pela qual o usuário percebe os acontecimentos e circunstâncias, ou seja, o contexto no qual o encontro de serviços ocorre, e como a pessoa que está entregando o momento da verdade lida com a interação, é que determina o ganho ou perda de credibilidade da firma, sob o ponto de vista do usuário.

---

<sup>4</sup> Segundo Michael e Sower (1997, p.109), o cliente, no caso do ensino superior e da educação continuada, “é o aluno enquanto consumidor de conhecimento e serviços, o futuro empregador ou escola para a qual o aluno pode ser transferido ou retomar seus estudos como consumidor dos produtos do conhecimento adquiridos pelo aluno e a sociedade como um todo”.

Ou seja, as interações dos usuários com a organização são determinantes da qualidade percebida.

Em uma instituição de ensino superior estes “momentos da verdade” acontecem quando ocorrem as interações entre os alunos e seus familiares, de um lado, e professores e/ou funcionários da instituição de outro. Segundo Serra (2000, p.140), os “serviços que a universidade presta, nesses momentos, passam a ser uma base eficaz para a diferenciação em relação a seus concorrentes, ou seja, uma fonte de vantagem competitiva”.

Para Dirr (1999), o conceito de “*student support services*” (serviços de apoio ao aluno) refere-se a uma variedade de interações não-acadêmicas que o estudante estabelece com uma instituição de ensino (escola ou universidade). Numa definição primeira, inclui serviços pré-matrícula (recrutamento, promoção, orientação), admissão e registro, orientação acadêmica, planejamento e gerenciamento financeiro, serviços de biblioteca e livraria, orientação acadêmica e profissional, apoio social aos estudantes, planejamento de programas e transferência e conferência de créditos.

Segundo Robinson (1995), o apoio ao aluno tem três componentes básicos – os elementos que vão compor o sistema, a configuração destes e a interação entre estes elementos e os estudantes – o que vai garantir a dinâmica do sistema. Os elementos componentes do sistema apontados pela autora são os seguintes:

- o contato pessoal entre os estudantes e os agentes envolvidos no apoio, de diferentes formas (a distância ou presencial; individual ou em grupo, etc);
- o contato entre os pares;
- *feedback* aos alunos sobre atividades de aprendizagem;
- materiais adicionais, como manuais e guias;
- grupos de estudo (virtuais ou presenciais);
- acesso a bibliotecas, laboratórios, livrarias, etc.

Para a referida autora, a configuração destes elementos vai variar de acordo com o design do curso, a infra-estrutura do país (redes de telecomunicação, correios, etc.), a distribuição geográfica dos alunos, a disponibilidade de recursos e a filosofia e

valores da instituição provedora. A interação entre os estudantes e destes com a instituição e os agentes de apoio vai se diferenciar de acordo com as configurações apresentadas, em nível, intensidade e função (ROBINSON, 1995, p. 224).

Tait (1995, p. 232) conceitua o apoio ao aluno como:

as atividades que complementam os materiais produzidos em massa e que representam o elemento mais conhecido da EAD. (...) Mas, os elementos da EAD mais comumente identificados como apoio ao aluno são compostos de: tutoria, face-a-face ou por correspondência, telefone ou mídia eletrônica; orientação; a organização de centros de estudo; ensino interativo, via rádio ou TV e outras atividades. Estas atividades têm como componente conceitual chave a noção de apoio ao aluno individual, sozinho ou em grupo, em contraste com os elementos produzidos de forma massiva, os quais são idênticos para todos os alunos.

O autor destaca, ainda, que ambos os elementos – materiais e apoio - são essenciais e devem integrar a oferta organizada de cursos a distância.

Apesar da preocupação com a qualidade na educação estar já bastante consolidada no Brasil (SERRA, 2000; DEMO, 1998; FALCÃO FILHO, 1997; WITTMANN, 1983), não existe aqui uma tradição de oferta de serviços de apoio aos alunos, mais especificamente nas Instituições de Ensino Superior – IES. Normalmente estes serviços são esparsos e escassos, muitas vezes prejudicados pela própria estrutura burocrática das instituições (RAMALHO, 1999). Mesmo no caso da EAD, o próprio Ministério da Educação é relutante ao definir apoio ao aluno. Ao estabelecer diretrizes de qualidade para cursos de graduação a distância, no item “Infra-estrutura de apoio”, coloca apenas que “a instituição deverá definir o local das atividades práticas, se o programa do curso exigir; organizar o cadastro de seus alunos; e o serviço de manutenção dos recursos tecnológicos envolvidos” (BRASIL/MEC, 2003). Talvez este quadro mude consideravelmente nos próximos anos, uma vez que a crescente competição entre as IES particulares deve levar ao investimento nesta área.

O trabalho de Simpson (2000) mostra que na visão da Educação Aberta e a Distância (AAD/ EAD), a oferta de serviços de apoio ao aluno pode abranger a uma vasta gama de atividades, do aconselhamento à orientação acadêmica. Ao se analisar a literatura na área de apoio ao aluno em EAD, percebe-se que esta amplitude acaba dificultando a definição de um conceito único dos serviços de apoio

ao aluno. Para este autor, atividades de apoio ao aluno devem ser pensadas em termos amplos, considerando “(...) todas as atividades que estão fora da produção e entrega de materiais, mas que oferecem assistência aos alunos, facilitando seu progresso nos estudos” (SIMPSON, 2000, p. 6).

No Brasil a questão do apoio aos alunos em cursos a distância é pouco freqüente na literatura consultada. Esta questão é abordada por Belloni (1999), Landim (1997), Alonso (1996), entre outros trabalhos, sempre se referindo ao processo de acompanhamento ou tutoria. No entanto, na literatura comentada até o momento, a expressão “serviços de apoio ao aluno” abrange uma gama muito maior de atividades, além do acompanhamento e tutoria (ROBINSON, 1995; DIRR 1999; TAIT 1995; SIMPSON, 2000). Em relação aos agentes responsáveis pelas atividades de apoio ao aluno, estes são os tutores e os funcionários (*staff*).

Na experiência do Laboratório de Ensino a Distância – LED com o apoio ao aluno, analisada neste trabalho, o agente responsável pelas atividades de apoio foi denominado “monitor”. Neste contexto, Moraes *et. al.* (1999) apresentam o monitor como o profissional responsável pelo apoio ao aluno nas questões operacionais e de acesso às tecnologias utilizadas nos cursos, além de atuar como um motivador e animador das relações intra e extra grupo.

Ao iniciar a oferta de apoio aos alunos matriculados no primeiro curso de mestrado oferecido pelo PPGEF no modelo presencial virtual,<sup>5</sup> a equipe de pesquisadores e desenhistas educacionais do LED identificou a necessidade de um profissional que fosse responsável pelo atendimento aos alunos. O monitor surgia, então, como uma figura de ligação entre o aluno e a instituição nos momentos extra-classe e para atender demandas que não fossem da alçada do professor. O fato de o professor estar, no modelo do LED, em contato direto com seus alunos, sem a mediação do tutor, comum na EAD, acentuava a necessidade do monitor (CRUZ; MORAES, 1997; MORAES *et. al.*, 1999; MORAES; BARCIA, 2003).

---

<sup>5</sup> O modelo presencial virtual foi premiado pela ABED/Embratel em 2002 (BARCIA, *et. al.*, 2002). Este modelo pode ser definido como educação a distância com uso da videoconferência, integrada à Internet e momentos presenciais em cidades-pólos próximas aos locais de residência dos alunos e/ou na sede da instituição certificadora, no caso em questão a UFSC. Este conceito foi agregado ao quadro conceitual utilizado pelo MEC para definir as iniciativas de EAD no Brasil.

Considerando as referências até aqui apresentadas, especialmente aquelas relacionadas ao apoio ao aluno a distância, podem ser identificadas lacunas quanto à ausência de abordagens que contemplem:

- a. questões como o cenário atual de EAD com utilização de mídias de 3<sup>a.</sup>, 4<sup>a.</sup> e 5<sup>a.</sup> gerações;<sup>6</sup>
- b. o movimento da qualidade em serviços;
- c. o movimento da qualidade na educação; e
- d. a necessidade de ampliação da oferta de serviços a alunos cada vez mais exigentes.

A partir da identificação destas lacunas, entende-se que há uma necessidade de se repensar o apoio ao aluno em cursos a distância de modo a considerar tais questões e, principalmente, a enorme gama de mudanças que a EAD apresenta para as instituições tradicionais de ensino.

Apresenta-se, então, o problema de pesquisa: Como estruturar **serviços de apoio ao aluno em cursos a distância** adequados a realidade de diferentes instituições de EAD e dos alunos que compõem o seu público-alvo e que levem em consideração a atuação dos agentes (a monitoria) e os parâmetros de qualidade identificados na literatura?

Uma vez colocada esta problemática, outras questões importantes que devem ser respondidas podem ser identificadas: Quais os serviços essenciais que devem ser oferecidos aos alunos a distância? Como deve ser organizada a estrutura necessária para a oferta destes serviços? Quais as características do profissional que mediará a oferta destes serviços aos alunos a distância? É possível definir um conjunto de critérios ou estratégias para a promoção da qualidade para nortear as atividades de apoio ao aluno?

---

<sup>6</sup> As três primeiras gerações da EAD são apresentadas por Moore e Kearsley (1996) e caracterizadas de acordo com as tecnologias utilizadas em cada uma – na primeira o material impresso via correios; na segunda a televisão e o vídeo; e a videoconferência e o computador em rede na terceira. Taylor (2001) apresenta a quarta e a quinta gerações, nas quais destaca a utilização da WWW, multimídia interativa e CMC (*Computer Mediated Communication*).



## 1.2 Objetivos

Uma vez estabelecido o contexto e o problema a ser investigado, são formulados a seguir os objetivos que nortearão o trabalho.

### **Objetivo Geral**

Contribuir com a área de EAD aprofundando e redefinindo conceitos relativos aos agentes que apóiam o aluno a distância, na busca de qualidade nos serviços de atendimento, acompanhamento e informação, para minimizar a sensação de distância e otimizar a comunicação e interação entre estudante e instituição.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar os agentes envolvidos e a forma de atuação destes agentes no apoio ao aluno em instituições de EAD, através de revisão da literatura da área.
- Identificar critérios de qualidade para a área de serviços (no apoio ao aluno e demais áreas) na EAD.
- Caracterizar os serviços de apoio ao aluno.
- Descrever o modelo de apoio ao aluno desenvolvido no Laboratório de Ensino a Distância – LED, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com a utilização de videoconferência e internet.
- Identificar as principais características do monitor, como agente no apoio ao aluno, no modelo LED.
- Propor um conjunto de pressupostos que auxiliem instituições de EAD no estabelecimento de estruturas de apoio.

### 1.3 Justificativa e relevância

A literatura sobre o papel dos serviços de apoio ao aluno na Educação a Distância indica que este setor e os profissionais que nele atuam são fatores determinantes para o sucesso de qualquer iniciativa de EAD (TAIT, 2000; SEWART, 2001; HOLMBERG, 1996; SIMPSON, 2000; VISSER, 2001; MORAES *et. al.*, 2003; LEBEL, 1990). Sewart (*apud* VISSER, 1997), afirma que a melhoria da EAD ocorrida na década de 70 está parcialmente relacionada com a melhoria da oferta de serviços de apoio aos estudantes. Threlkeld e Brzoska (1994) vão mais longe e afirmam que o apoio ao aluno é fator crítico para o sucesso dos programas de educação a distância.

Thorpe (2001) apresenta um programa que visa a manutenção dos alunos inscritos ou matriculados nos cursos da Open University (Universidade Aberta do Reino Unido) até a sua conclusão e enfatiza a importância dos serviços de apoio neste processo. A autora destaca, também, a importância da integração entre os diferentes setores da instituição para oferecer ao aluno os melhores serviços possíveis, garantindo sua permanência e retorno.

Holmberg (1996) também destaca que o apoio, assim como as mídias e materiais oferecidos pela instituição, são fundamentais para propiciar ao aluno um ambiente que estimule a aprendizagem. Referindo-se à importância da atuação dos agentes humanos envolvidos neste processo, Holmberg (*op. cit.*, p.486-487) afirma:

Educação a distância de alta qualidade, sem sombra de dúvidas requer interação aluno-tutor contínua e estimulante. Esta é oferecida através do meio postal, fax, e-mail, telefone, etc. O que é sempre importante nesta comunicação – independentemente do meio ou mídia utilizado – é que o tutor use um tom amigável e pessoal, fazendo os estudantes sentirem que são aceitos como parceiros. A interação mediada entre alunos e tutores já provou ser um meio valioso para o suporte da aprendizagem e para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Esta tem uma importância decisiva para o potencial da educação a distância.

Dirr (2001) identifica as mudanças no público-alvo das instituições de ensino superior e destaca que é preciso adequar a oferta de cursos e serviços às necessidades deste novo aluno (adulto, maduro, com experiência prévia), no sentido

de mantê-los vinculados às instituições. É importante que o aluno esteja satisfeito e perceba nos cursos uma aplicabilidade imediata ao seu trabalho.

Embora os serviços de apoio ao aluno sejam a espinha dorsal das instituições de EAD, esta é uma área que, ainda, apresenta muitos pontos que necessitam de pesquisa e desenvolvimento no sentido de sua estruturação, seleção e capacitação de pessoal e informatização de processos, como indica a literatura na área (SEWART, 2001; TRESMAN, 2001; MORAES *et. al.*, 2002; e outros).

Atender, acompanhar e informar, enfim, oferecer serviços de apoio aos alunos de maneira eficiente e organizada é uma questão de fundamental importância a ser considerada. Este é o desafio com que se deparam as instituições de ensino que trabalham com EAD, as quais têm a tarefa de preparar alunos adultos, na maior parte das vezes inseridos no mercado de trabalho, com demandas claras e específicas.

Outra questão que tem recebido atenção de importantes autores na área de educação a distância e, inclusive, daqueles que escrevem sobre serviços de apoio ao aluno, é a importância de se valorizar o referencial, já existente, na área de Qualidade na Educação e Gestão de Serviços para embasar ações e pesquisas voltadas ao aperfeiçoamento dos serviços de apoio ao aluno a distância (SEWART, 2001; RUMBLE, 2000; 2001; DIRR, 2001; SANGRÁ, 2001; entre outros).

A maioria dos autores afirma que esta busca pela qualidade deve-se principalmente a dois fatores, sendo um de ordem local (a diminuição dos financiamentos para educação superior e a demanda das agências certificadoras) e outro mais global, que é a crescente competição entre os países, altamente afetada pela qualidade de seus profissionais (TAIT, 1997; HOPE, 2001; FRYDENBERG, 2002).

A literatura na área torna evidente a necessidade de estudos que auxiliem na compreensão dos serviços de apoio ao aluno e de sua importância para a EAD. É necessário ampliar o conhecimento sobre o público-alvo dos serviços de apoio (DIRR, 1999), definir padrões e critérios de qualidade para esta área (CHEQ, 2001; METROS; McBRIDE, 2003; CHICKERING; EHRMANN, 1996) e, também, investir

em pesquisa para se esclarecer às ambigüidades relacionadas ao papel e função dos profissionais que nela atuam (BERGE; MUILEMBURG, 2000).

A pesquisa sobre serviços de apoio ao aluno na EAD ainda pode ser vista como incipiente e necessitando de contribuições originais, especialmente no contexto brasileiro.

Neste sentido, o presente trabalho traz contribuições teóricas ao propor a integração destas duas áreas de pesquisa – qualidade em serviços e serviços de apoio na EAD – que podem vir a embasar futuros trabalhos, ao mesmo tempo em que amplia os horizontes da pesquisa brasileira na área de EAD, especialmente sobre serviços de apoio. A abordagem elaborada pela autora dos conceitos fundadores da EAD – distância, mediação e interação – também pode ser destacada como uma contribuição relevante para a área.

A prática dos agentes envolvidos no processo de apoio ao aluno dentro do LED, considerada como contexto desta pesquisa, permite a identificação dos aspectos mais importantes desta experiência de maneira que a organização sistemática das informações pode servir como exemplo, ou como ponto de partida, para a implementação de serviços de apoio em outras instituições/organizações que trabalhem com EAD. Os resultados desta experiência juntamente com os resultados da pesquisa bibliográfica, permitirão a identificação de fatores que irão subsidiar a definição do perfil e papel do monitor e de estratégias para a implementação da monitoria como serviço de apoio ao aluno na EAD.

Considerando que as questões e os desafios da área de apoio ao aluno na EAD ainda são pouco investigados em sua totalidade e o fato de inexistirem referências onde se possa buscar identificar as similaridades e as diferenças entre os problemas e soluções encontradas em diferentes contextos, a pesquisa bibliográfica realizada serve de referencial para futuros trabalhos.

Ao enfatizar-se a importância do papel do monitor se atende a uma demanda específica na área de apoio ao aluno e, ao mesmo tempo, propõe-se uma inovação. Neste sentido, serão revistos os conceitos e funções, usualmente utilizados na literatura, sobre o apoio ao aluno na EAD, desmembrando atividades,

somando e subtraindo responsabilidades. A realização de uma pesquisa qualitativa significa a opção pela condução de um estudo exploratório, interpretativo, baseado na observação, análise e interpretação do processo de implementação e, por que não, profissionalização da estrutura de monitoria no âmbito do LED. Esta observação e análise permite a identificação de padrões e regularidades na prática dos monitores, o estabelecimento de pressupostos para a atuação no atendimento, acompanhamento e informação de alunos e demais agentes, facilitando a categorização de ações e informações.

#### **1.4 Sobre a utilização das expressões “sistemas de acompanhamento” ou “serviços de apoio ao aluno”**

A expressão **serviços de apoio ao aluno** se configura como a opção mais adequada para traduzir da língua inglesa a expressão *student support services*. Em trabalhos publicados em português e, em alguns casos, em espanhol, é utilizada a expressão **sistemas de acompanhamento ao aluno** (ALONSO, 1996; 2000; GRÜDTNER, 2002; entre outros), mas, na compreensão da autora, o termo acompanhamento não teria a abrangência necessária para descrever os serviços que são oferecidos. Uma estrutura de serviços de apoio ao aluno compreenderia também as atividades de acompanhamento, além de atendimento e informação.

Ao se fazer esta opção conceitual, utiliza-se como referência o significado do termo apoio, conforme apresentado por Houaiss e Villar (2001, p.256), onde este é definido como “o que serve para amparar, firmar, segurar, sustentar (alguém ou algo); sustentáculo”.

Ou seja, acredita-se que os serviços de apoio estarão à disposição para assegurar ao aluno amparo, firmeza, segurança, para que sejam bem-sucedidos em suas atividades de aprendizagem. Estes serviços se concretizariam por meio de atividades voltadas ao acompanhamento do desempenho do aluno, motivando-o e estimulando-o para o sucesso, o atendimento às demandas e, ainda,

fornecendo as informações necessárias para um desempenho favorável de forma clara e no tempo certo.

## 1.5 Metodologia

A pesquisa aqui proposta é de caráter empírico (teórico-prático), uma vez que se baseia na observação de uma realidade e participação na sua construção – o estabelecimento e consolidação do serviço de apoio aos alunos nos cursos de mestrado a distância oferecidos via LED.

A natureza da pesquisa é qualitativa, pois tem o ambiente natural onde acontecia o processo investigado como fonte direta dos dados e no pesquisador o instrumento principal deste processo, assim como para a análise indutiva das informações pesquisadas. Enquanto pesquisa qualitativa este trabalho envolveu a coleta de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, obtidos por meio de contato direto do pesquisador com a situação que está sendo estudada. O pesquisador procura compreender os fenômenos sob a perspectiva dos sujeitos participantes da situação estudada (GODOY, 1995).

Adotar-se-á uma abordagem baseada na pesquisa-ação, onde será privilegiada a descrição do processo que leva à solução do problema de pesquisa pela exploração, interpretação e avaliação da realidade.

A pesquisa-ação é compreendida como aquele tipo ou forma de pesquisa que privilegia a ação como componente da pesquisa e do processo de pesquisa (BENNET, *apud* HALE, 1999). Esta abordagem está bastante presente nas Ciências Sociais, normalmente voltada para a promoção de mudança, onde o pesquisador ou pesquisadores e os “participantes representativos” estão realmente envolvidos na situação problema de forma participativa e colaborativa (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Autores como Kember (1998) apontam para a necessidade de promover a pesquisa-ação na área educacional, como investimento no crescimento dos

profissionais envolvidos, professores e designers instrucionais, pois a partir da observação da própria prática, em ciclos contínuos de planejamento, ação, observação e reflexão, é possível (des-re) construir esta prática, com desenvolvimentos positivos. Kember (*op. cit.*, p.171), destaca que “[O] objetivo é ”empodeirar” os participantes para que reflitam, monitorem e tenham responsabilidade de melhorar a sua prática”.

A opção por uma abordagem baseada em pesquisa-ação se justifica pelo fato da pesquisadora estar diretamente envolvida no processo de implantação dos serviços de apoio ao aluno nos cursos de pós-graduação do LED, sendo responsável por esta área desde sua criação. Assim sendo, o processo de criação e implementação deste serviço, identificado como monitoria, registrado, acompanhado e avaliado, até aqui utilizado para o desenvolvimento do processo, torna-se, no período definido como objeto de estudo desta tese, oportunidade de sistematização.

Para realizar a coleta dos dados foram utilizadas as técnicas de observação, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário.

Segundo Merriam (1998) a observação torna possível que se identifique e registre comportamentos e/ou eventos no momento em que estes estão acontecendo. O seja, o uso desta técnica permite que o pesquisador observe a realidade em primeira mão, utilizando seus conhecimentos e sua expertise para analisar os eventos observados, sem precisar recorrer à percepção de outrem sobre o problema em questão. Para a autora a observação é uma das mais importantes técnicas de coleta de dados disponíveis para a pesquisa qualitativa e, quando combinada com outras técnicas como questionários e análise de documentos, “permite uma interpretação holística do fenômeno sendo investigado” (MERRIAM, 1998, p. 111).

A observação do processo de construção da monitoria como serviço de apoio no âmbito do LED e o fortalecimento do papel do monitor permitiu que esta pesquisadora-autora, como participante do processo investigado, registrasse os principais eventos e, ao mesmo tempo, participasse de forma ativa do processo, num movimento que caracteriza a pesquisa-ação: observação – ação – reflexão – ação (KEMBER, 1998). A observação também possibilitou, devido a experiência da

pesquisadora-autora, a verificação da pertinência das informações levantadas na análise dos documentos e na pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica possibilitou a compreensão do estado-da-arte sobre os serviços de apoio ao aluno na educação a distância, permitindo identificar as áreas ainda carentes de pesquisa e a delimitação do problema, assim como o acesso a diferentes conceitos e abordagens de estudiosos das áreas relacionadas ao trabalho – EAD, qualidade na educação e qualidade em serviços. Ou seja, esta técnica foi utilizada na contextualização e na revisão da literatura.

Segundo Gil (1994, p.71), “[A] principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A realização de pesquisa documental foi fundamental para garantir a recuperação de informações relevantes produzidas no âmbito do objeto pesquisado – o serviço de apoio ao aluno do LED/UFSC. A pesquisa documental vai se diferenciar da pesquisa bibliográfica somente no que se refere à natureza das fontes a serem pesquisadas. Na pesquisa documental são utilizados materiais “(...) que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, op. cit., p. 73). Neste sentido, foram utilizados como fontes da pesquisa documental os diários dos monitores, a correspondência trocada com alunos, as anotações das reuniões da equipe, relatórios de avaliação de disciplinas e cursos, etc.

A aplicação de questionário foi utilizada com o intuito de confirmar a importância e/ou validar um conjunto de informações identificadas pela pesquisadora-autora a partir da revisão bibliográfica e da pesquisa documental.

Os dados e as informações utilizados neste trabalho provêm de fontes diversas, como destacado anteriormente, mas serão agrupados e analisados segundo critérios determinados pelo referencial teórico, ou seja, segundo a sua importância para a diminuição da sensação de distância, para a mediação pedagógica e para o aumento das oportunidades de interação entre os diversos agentes envolvidos no apoio ao aluno.



A estratégia da pesquisa-ação, juntamente com técnicas como a pesquisa bibliográfica e documental, aplicação de questionários e a apreciação de dados quantitativos e qualitativos de origem secundária, possibilita o alcance dos objetivos propostos, contribuindo para a definição do perfil e do papel do monitor-pesquisador<sup>7</sup> e da monitoria como serviço de apoio ao aluno a distância, subsidiando a implementação deste modelo em diferentes cenários de EAD.

## **1.6 Estrutura do trabalho**

Este trabalho está estruturado da seguinte forma:

No capítulo 1, Introdução, é apresentada a contextualização do tema e do problema de pesquisa, os objetivos do trabalho, a justificativa e relevância, a metodologia utilizada e os resultados esperados.

O capítulo 2 – Educação a distância e qualidade na prestação de serviços – traz uma revisão da literatura sobre a qualidade na Educação e na EAD, especialmente na área de serviços de apoio ao aluno. Este capítulo também introduz alguns conceitos e modelos de organizações para a EAD.

O capítulo 3 – Fundamentos da EAD: Distância, Mediação e Interação – apresenta alguns conceitos vistos como fundamentais para o apoio ao aluno da EAD.

O capítulo 4 – Serviços de apoio ao aluno: informação, atendimento e acompanhamento – traz uma revisão da literatura sobre apoio ao aluno a distância, apresentando os principais conceitos e pressupostos da área, as mídias utilizadas e sua importância, assim como algumas experiências nesta área.

No capítulo 5 – Apoio ao aluno a distância em cursos presenciais virtuais – o caso do LED – introduz-se a experiência de apoio ao aluno desenvolvida no LED no período 1999/2001.

---

<sup>7</sup> O conceito de monitor-pesquisador é uma contribuição inédita da autora, que será desenvolvido a partir da experiência do LED, discutida no capítulo 5 desta tese, e será apresentado no capítulo 6.

O capítulo 6 é apresentado o perfil do monitor-pesquisador, construído a partir da experiência do LED, da percepção dos ex-monitores e da revisão bibliográfica.

No capítulo 7 apresenta-se algumas conclusões e recomendações a futuros trabalhos na área, bem como sobre o perfil do tema estudado.

## **CAPÍTULO 2**

### **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E QUALIDADE NA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS**

#### **2.1 Introdução**

Neste capítulo será apresentada uma revisão da literatura sobre qualidade, focando mais especificamente a qualidade na Educação, na EAD e na prestação de serviços de apoio ao aluno.

Objetivando situar o leitor inicia-se o capítulo com uma definição de Educação a Distância e algumas considerações sobre modelos de estruturas organizacionais para a oferta de cursos a distância.

#### **2.2 Educação a Distância, Educação Aberta, Educação Flexível, Educação Distribuída: Variações sobre um mesmo tema**

Uma discussão ainda recorrente na EAD está relacionada aos termos e definições utilizados para definir iniciativas bastante semelhantes: a oferta de oportunidades de ensino-aprendizagem onde o aluno está distante da instituição certificadora. Regra geral, as definições apresentadas para os termos aprendizagem aberta (*open learning*), aprendizagem flexível (*flexible learning*), e aprendizagem distribuída (*distributed learning*), consideram as características de acesso (aberto e/ou fechado), oferta (contínua/descontinuada) e da instituição (formal/informal).

Segundo Dewal (*apud* HOLMBERG, 1995), a diferença entre EAD e Educação Aberta estaria diretamente relacionada às características de organização das

instituições que oferecem tais modalidades de educação. Para este autor, a característica Aberta se refere a mudanças estruturais fundamentais, pois se refere ao tempo, acesso, conteúdos, etc. No entanto, conforme Holmberg (*op. cit.*), existem divergências sobre esta questão – o que é Educação Aberta – e em alguns contextos os termos EAD e Educação Aberta são utilizados indistintamente.

O termo Educação Aberta também é frequentemente associado às chamadas “mega-universidades” (DANIEL, 1997), as quais oferecem acesso irrestrito e atendem grandes massas de estudantes, como a Open University (OU), Universidade Aberta do Reino Unido. A definição “mega-universidade” relaciona-se com três critérios: EAD, Ensino superior e tamanho. Estas “mega-universidades” se beneficiam da economia de escala proveniente da oferta de cursos para grandes contingentes de alunos, por isso normalmente privilegiam os cursos de áreas com maior demanda.

Devonshire e Crocker (1999, p.4) ressaltam que a diferença entre os termos EAD e Aprendizagem Aberta está relacionada ao fato de que “o primeiro termo se refere a uma abordagem do processo educacional, enquanto o último se refere aos meios e estratégias adotados para a oferta de educação”. Johnson (*apud* DEVONSHIRE; CROCKER, 1999, p.5), aponta algumas implicações relacionadas com a Aprendizagem Aberta:

(...) acesso à aprendizagem aberta para todas as pessoas; ultrapassando as barreiras da distância e do isolamento, abrindo possibilidades de educação para pessoas que não tinham nenhuma antes; abertura em relação ao tempo para estudar, liberdade em relação aos horários de aulas; abertura no que a pessoa escolhe estudar, abertura do programa; e abertura no processo de avaliação e certificação.

Em relação ao termo “educação flexível”, Devonshire e Crocker (*op. cit.*, p. 5) colocam que este parece ser uma evolução do termo Aprendizagem Aberta, talvez para atender às demandas crescentes por flexibilidade na educação tradicional. Para as autoras, educação flexível implica em grandes mudanças para a academia, as quais devem ser cuidadosamente analisadas.

Em material dedicado aos profissionais que atuam na área, o instituto canadense *Commonwealth of Learning* –COL, relaciona “flexible learning” com a criação de ambientes de aprendizagem caracterizados pela:

convergência de métodos, mídias e estratégias de ensino da EAD e da Aprendizagem Aberta; uma filosofia centrada no aluno; reconhecimento dos diferentes estilos de aprendizagem e necessidades dos alunos; reconhecimento da importância de coerência entre currículo e estratégias pedagógicas; uso de uma variedade de recursos e mídias para a aprendizagem; e o incentivo aos hábitos de aprendizagem por toda a vida nos alunos e funcionários (COL, 2000).

Dede (2000) define “distributed learning” (aprendizagem distribuída) como uma das tendências com o advento das TIC. Para o autor, aprendizagem distribuída “consiste de atividades educacionais orquestradas via tecnologias de informação em salas-de-aula, *workshops*, casas e outros espaços comunitários” (*op. cit.*, p. 75). Para que esta aprendizagem distribuída aconteça, será utilizada uma mistura de pedagogias de apresentação e estratégias contrutivistas de aprendizagem (questionamentos guiados, aprendizagem colaborativa e “mentoring”).

No Brasil esta questão foi discutida de forma bastante objetiva por Belloni (1999). Para esta autora é muito importante diferenciar Aprendizagem Aberta e a Distância (AAD), a qual está mais relacionada com os critérios de acesso ao sistema educacional e com a oferta de flexibilidade de tempo, espaço e ritmo, de Educação a Distância (EaD), onde as características fundamentais são a separação professor-aluno, e o uso intenso de meios técnicos para comunicação. Segundo a autora,

pode-se dizer que os dois conceitos referem-se a dois aspectos diferentes do mesmo fenômeno: EaD diz respeito mais a uma modalidade de educação e a seus aspectos institucionais e operacionais, enquanto AA relaciona-se com modos de acesso e principalmente com metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem (BELLONI, 1999, p. 9).

Percebe-se, então, que há uma convergência conceitual entre os diferentes termos utilizados, sendo as diferenças relacionadas muito mais aos processos administrativos e institucionais do que propriamente didático-pedagógicos. No presente trabalho utiliza-se, então, o termo Educação a Distância, abreviado como EAD, definido com detalhes na sessão 2.3.

## 2.3 Educação a Distância – EAD e suas características

Para muitos autores, a EAD começou a se estabelecer no início do século XVIII, com as primeiras experiências de educação por correspondência (NUNES, 1994; MOORE; KEARSLEY, 1996; e outros). Nas primeiras décadas do século XX, iniciou-se um processo de institucionalização da EAD, com a oferta de cursos a distância por algumas universidades norte-americanas, como a Universidade do Estado de Iowa, nos Estados Unidos. Em 1934 aquela instituição fez as primeiras experiências de transmissão de cursos pela televisão, trabalhando temas como a higiene oral e a identificação de constelações de estrelas. Mas, as primeiras instituições voltadas especificamente para a educação a distância surgiram somente na segunda metade do século XX, com a emergência das chamadas Universidades Abertas.

A partir da década de 60, a EAD deu um salto de qualidade com a institucionalização de várias ações nos campos da educação secundária e superior, começando pela Europa (França e Inglaterra) e se expandindo aos demais continentes (PETERS, 2001). Este novo contexto também incentivou a produção acadêmica e a pesquisa na área, passando a haver um investimento na conceitualização e caracterização da EAD (REKKEDAL, 1994). Segundo Rekkedal (*op.cit.*, p. 2),

nos anos 70 era comum que os relatórios de projetos de pesquisa em EAD iniciassem com uma reclamação pela falta de pesquisa teórica ou empírica anterior, e pela ausência de dados que embasassem a pesquisa sendo descrita.

Esta ausência ainda é marcante na área, apesar da evolução das pesquisas realizadas nos últimos anos, e da qualidade das análises apresentadas.

Autores considerados como referências na área, têm investido na construção do conceito de EAD, destacando algumas das suas principais características como definidoras deste processo. Pode-se citar, como exemplo, os trabalhos realizados por Garcia Aretio (1994, 2001; etc.) e Keegan (1990; 1992), entre outros.

De acordo com Keegan (*apud* REKKEDAL, 1994), as questões relacionadas à definição das características da EAD foram, em sua maioria, respondidas ainda na década de 90. A proposição de uma definição da EAD, feita por Keegan (1990), é hoje geralmente reconhecida como definitiva (REKKEDAL, 1994).

A proposição de Keegan (1990, p. 44) aponta como características da Educação a distância a:

- separação quase permanente do professor e do aluno durante todo o processo de aprendizagem;
- influência de uma organização educacional;
- uso de meios técnicos;
- oferta de comunicação em duas vias (dialógica); e,
- ausência quase permanente de um grupo ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Garrison (*apud* PETERS, 2001, p.34) vai mencionar duas características importantes da EAD e sua inter-relação: “acessibilidade (*accessibility*) em grau especialmente alto e a eficácia (*quality*) dos processos interativos de ensino e aprendizagem postos em prática”. Ou seja, o grau de interação direta e/ou indireta entre professor-aluno é diminuído conforme aumenta o número de alunos. Resolve-se uma questão sócio-política e gera-se um problema didático. Com o emprego dos meios de massa, aumenta-se o número de estudantes e diminuem-se as possibilidades de interação dos estudantes com os docentes, no entanto, deveria acontecer o contrário, pois:

dever-se-ia possibilitar-lhes, em primeiro lugar, o diálogo com os docentes e outros estudantes, porque nisso consistiria o verdadeiro fundamento do estudo científico. Pois vale a regra básica: quanto maior a acessibilidade, tanto mais pobre qualitativamente o estudo (PETERS, 2001, p. 34).

Essa é uma característica conflituosa da EAD e que provoca discussões, colocando-se como um grande problema cuja solução deve ser buscada. As instituições de EAD sempre colocam como prioridade em seu planejamento a superação deste desafio. No caso das grandes universidades que oferecem cursos abertos, por exemplo, o modelo quase que obrigatoriamente contempla a oferta de

centros regionalizados de estudo, onde o aluno pode interagir face-a-face com o tutor, ou até mesmo com o professor. Outra estratégia freqüentemente utilizada é a realização das chamadas “Escolas de Verão” (PETERS, *op. cit.*).

Holmberg (*apud* HANSON *et. al.* 1997, p.21), diante deste cenário de indefinição conceitual, destaca a necessidade de pesquisa na área de EAD, destacando as questões relacionadas à conceituação e definições teóricas. Para ele, as iniciativas de pesquisa deveriam explorar com mais freqüência e profundidade as seguintes temáticas:

- Filosofia e teoria;
- O estudante a distância, seu ambiente, condições de estudo e motivação;
- Apresentação de conteúdos;
- Comunicação e interação do estudante com a organização de EAD, explorando a atuação de diferentes agentes, como o tutor, os conselheiros, colegas;
- Administração e organização;
- Economia;
- Sistemas (comparações, tipologias, avaliação, etc.);
- História.

Neste trabalho busca-se contribuir para o enriquecimento da área de EAD nos aspectos relacionados a dois tópicos apontados anteriormente, quais sejam: o estudante a distância e a comunicação e interação deste estudante com a instituição (serviços de apoio).

## **2.4 Estruturas operacionais de EAD**

Segundo Moore e Kearsley (1996), “a Educação a Distância preocupa-se em proporcionar educação em lugares e horários convenientes para os estudantes,



deixando em segundo plano professores e instituições”. Mas para que uma educação de qualidade seja oferecida aos alunos, é necessário que a instituição tenha uma organização eficiente e uma equipe multidisciplinar composta por profissionais preparados para atuar em EAD. É importante que a organização esteja preparada para oferecer ao aluno a distância, quantidade e qualidade nos momentos de interação, agentes que medeiam este processo e, principalmente, compreender como seu objetivo central a redução da sensação de distanciamento entre o aluno distante e a organização na qual ele está matriculado.

Para Moore e Kearsley (op. cit.), a tipologia de “níveis de Educação a Distância” proposta por Mark (1990) é bastante adequada para auxiliar a compreensão das diferentes formas de organização que um projeto de EAD pode adotar. Mark (op. cit.) utilizou em seu trabalho o termo “aprendizado a distância” e propôs a classificação de projetos de EAD em quatro níveis:

1. Programa de Educação a Distância: são atividades conduzidas em uma instituição educacional, universidade, sistema escolar ou departamento de treinamento, cujos objetivos principais incluem o modelo tradicional de sala de aula. Algumas universidades simplesmente optam por ensinar seus cursos extra-campus por meio de áudio e videoconferência, e incluem os alunos dos cursos a distância, em suas classes convencionais.
2. Unidade de Educação a Distância: é uma unidade especial e distinta, dentro de uma instituição convencional, universidade ou sistema escolar, que esteja dedicada a atividades de Educação a Distância. Possui um corpo docente com dedicação exclusiva ou não, e um corpo administrativo próprio, embora use o sistema da instituição na qual está vinculada como base de ensino.
3. Instituição de Educação a Distância: é aquela que tem como único propósito a Educação a Distância, para o qual estão direcionadas todas as atividades. Possui um corpo docente e administrativo próprio, que desenvolve tarefas diferentes das que normalmente possuem as instituições tradicionais.
4. Consórcios de Educação a Distância: consistem em duas ou mais instituições, ou unidades de aprendizado a distância, que compartilham igualmente o *design* e a implementação de cursos e programas a distância, juntas ou separadamente.

Belloni (1998) apresenta três grandes categorias de instituições que atuam na área de EaD, de acordo com a sua estrutura organizacional:

As instituições especializadas que se dedicam exclusivamente ao ensino a distância, cujo exemplo maior são as universidades européias, seguindo o modelo da *Open University*, fundada em 1969. Atuam com uma abrangência nacional ou internacional, orçamentos próprios e independentes, emissão de seus próprios diplomas com o mesmo valor formal dos emitidos pelas universidades tradicionais. As Instituições Integradas, que fazem parte de uma instituição formal tradicional e atuam também a distância. Maiores exemplos nos EUA e Austrália. Segundo a autora, este tipo de estrutura traz efeitos de sinergia benéficos para a modalidade presencial (uso de tecnologia) e a distância (*feedback* mais rápido dos cursos e acesso à estrutura do presencial). Os consórcios originam-se da cooperação entre diferentes instituições educacionais, públicas ou privadas, e outras instituições não educacionais, como empresas e órgãos oficiais, para a oferta de serviços e produtos de educação e formação continuada a distância. Podem ser formados no âmbito nacional ou internacional e auxiliam a otimização de recursos (humanos, técnicos e financeiros), a atualização e melhoria dos cursos oferecidos, adequando-se às demandas do mercado.

Conforme apresentado, Belloni (1998) destaca possíveis linhas de mudança nas estruturas e estratégias organizacionais voltadas para o atendimento de uma crescente demanda por EAD. Esta visão aponta tendências que estão significativamente presentes na EAD hoje e reforça a abordagem de Mark (*apud* MOORE; KEARSLEY, 1996), mostrando que as instituições que ofertam ou pretendem ofertar cursos a distância devem estar estrutural e administrativamente preparadas para as mudanças impostas por esta modalidade de ensino. Talvez a mudança mais significativa esteja relacionada ao setor de serviços de apoio ao aluno, que é significativamente afetado pelos avanços tecnológicos e pelas demandas dos alunos.

No caso específico das instituições brasileiras é preciso considerar, também, a necessidade de buscar o credenciamento junto ao Ministério da Educação – MEC para a oferta de cursos certificados. A busca de reconhecimento de suas ações na área de EAD implica, ainda, em investimentos para garantir a qualidade dos programas oferecidos.

## 2.5 Qualidade em serviços

A diversidade dos serviços que permeiam a sociedade atual representa um desafio para os estudiosos desta área, pois é preciso não somente apresentar definições claras do que é um serviço, mas também desenvolver propostas para a implementação de políticas de qualidade nesta área. Segundo a norma ISO-9004-2 de 1991 (*apud* AMBONI, 2002, p. 78) os serviços são os “resultados gerados por atividades na interface entre o fornecedor e o usuário e pelas atividades internas do fornecedor, para atender às necessidades dos usuários”.

Kotler (1998, p.539) enuncia que um serviço:

é qualquer ato ou desempenho essencialmente intangível que uma parte pode oferecer à outra e que não tem como resultado a propriedade de algo. A execução de um serviço pode estar ou não ligada a um produto físico.

É importante destacar a importância estratégica dos serviços, onde estes são associados diretamente à satisfação do cliente. Neste sentido, Cobra (*apud* AMBONI, 2002, p. 79) coloca que:

o serviço ao usuário é a execução de todos os meios possíveis de dar satisfação ao público interno e externo por algo que ele adquiriu. Assim, a organização deve estudar e se preparar, através de todos os meios necessários, para aproximar permanentemente os interesses comuns às necessidades e desejos do público interno e externo, dando tantas facilidades quanto possíveis para o usuário adquirir o bem ou serviço que lhe proporcione tantas satisfações quantas possíveis.

Santos (2000) sintetiza as abordagens de vários autores para as características dos serviços (KOTLER, 1998; GRÖNROOS, 1993; GHOBADIAN *et. al.*, 1994; GIANESI; CORRÊA, 1994):

Intangibilidade: os serviços são intangíveis por natureza, ou seja, eles não podem ser tocados ou possuídos pelo cliente como os bens manufaturados. Logo, o cliente vivencia o serviço que lhe é prestado, o que torna ainda mais difícil a avaliação do serviço pelo cliente, pois essa assume um caráter subjetivo.

Produção e consumo simultâneos: nos serviços, a produção ocorre ao mesmo tempo em que o consumo. Daí decorrem algumas outras implicações, como o fato dos serviços não poderem ser estocados e da necessidade do controle de qualidade ocorrer durante o processo, uma

vez que não é possível se fazer inspeções como na indústria de manufatura. Eventuais erros que venham a ocorrer durante o processo são imediatamente percebidos pelo cliente.

Participação do cliente: além da simultaneidade entre produção e consumo, o cliente participa do processo de produção, podendo não somente participar passivamente, mas também como co-produtor do serviço. Nos serviços, o cliente é quem inicia o processo de produção, pois o serviço só é produzido após sua solicitação. Assim, o grau de contato entre o cliente e a empresa é maior do que na produção de bens.

Estas características dos serviços fazem com que estes exijam da organização um investimento no processo produtivo, na padronização, no componente social, componente estratégico e mensurabilidade, enfim, nos processos de garantia e controle da qualidade (FREITAS, 2003).

Segundo Juran (1997), a gestão pela qualidade é uma prática antiga, mas sua sistematização ocorre no século XX, com a industrialização da produção. Para ele a qualidade dos produtos é determinada pela percepção dos consumidores, ou pela adequação do produto às necessidades destes. Nesta adequação do produto ao consumidor, diferentes aspectos são importantes, como desempenho, durabilidade, preço, etc. No caso dos serviços, o autor destaca que a adequação ao uso será determinada pelas características percebidas pelo cliente como ‘benéficas’, desde a pontualidade no caso de vôos de uma companhia aérea, até a consistência no sabor de um prato em visitas sucessivas a um restaurante.

Cunha (1999, p.138) associa o conceito de qualidade à “avaliação da qualidade” destacando que este é “operacionalizado mediante a definição do objeto a ser avaliado, do avaliador e seus motivos e de seu método de avaliação”. Para ele esta influência do avaliador e de métodos empregados gera uma multiplicidade de pontos de vista que torna a avaliação da qualidade “um processo passível de abordagens que variam do extremamente quantitativo para o extremamente qualitativo”.

Paladini (2000) aponta a existência de três abordagens conceituais para qualidade:

- modelo ampliado de adequação ao uso (consumidor considera muitas variáveis associadas);
- modelo do “impacto de produtos e serviços na sociedade como um todo;

- modelo da qualidade globalizada.

A qualidade evoluiu da preocupação inicial com o produto para um foco no processo e no planejamento do produto, aos poucos ficando clara a necessidade de se pensar a qualidade em todos os momentos, desde o planejamento até o consumo. Ou seja, todos os momentos devem ser gerenciados com qualidade (PALADINI, 2000).

A qualidade está sempre promovendo mudanças positivas, gerando benefícios, criando novas prioridades por meio da avaliação constante e da melhoria continuada, gerando novas condições de competitividade, podendo ser vista como a adequação do produto ou serviço à demanda (LEITE, 2002).

No quadro 1 são listados alguns conceitos de qualidade propostos por pesquisadores importantes nesta área.

Feigenbaun (1994), apud Amboni, 2002	Qualidade quer dizer o melhor para certas condições do usuário. Essas são o verdadeiro uso e o preço de venda do produto.
Juran (1992; 1990; 1989), apud Amboni, 2002	Qualidade é adequação ao uso.
Crosby (1988), apud Amboni, 2002	Qualidade (quer dizer) conformidade com as exigências.
Madras (1984), apud Amboni, 2002	Qualidade não significa só excelência ou outro atributo de um certo produto final. Com certeza, ela é o objetivo final de uma companhia e é também o que os públicos internos e externos esperam do produto.
Teboul (1991), apud Amboni, 2002	Qualidade é a capacidade de satisfazer às necessidades, tanto na hora da compra, como durante a utilização, ao menor custo possível, minimizando perdas.
Maranhão (1993), apud Amboni, 2002	Qualidade é a conformidade com as especificações.
Paladini (1990;1994), apud Amboni, 2002	Qualidade corretamente definida é aquela que prioriza o público interno e externo. Isso mostra que a qualidade é mais do que simples estratégias ou técnicas estatísticas, mas é antes uma questão de decisão, que reflete em políticas de funcionamento da organização.

Quadro 1 Conceitos de qualidade

Fonte: Amboni, 2002, p. 59.

Neste trabalho, propõe-se uma visão da qualidade que contemple aquelas propostas pelos diferentes pesquisadores que têm se dedicado a realização de estudos teóricos e práticos sobre este assunto, alguns dos quais citamos aqui, onde se entende

que qualquer definição de qualidade, assim como a implementação de processos ligados ao alcance da qualidade em organizações, deve considerar o contexto e os agentes envolvidos, sejam estes internos ou externos.

Como no caso dos serviços, a produção (processo produtivo) não pode ser separada da prestação do serviço, a gestão da qualidade deve estar focada na interação com o usuário. Paladini (2000) defende que a qualidade nos serviços apareça justamente nesta interação com o usuário e que esta tem as seguintes características:

- Produção e consumo acontecem simultaneamente;
- Processos produtivos são gerenciados de forma flexível e adaptável a momentos;
- Gestão da qualidade está mais voltada ao cliente; eficácia, eficiência e produtividade são fundamentais;
- Avaliação deve basear-se em projeto global, buscando o aprimoramento contínuo; impossibilidade de gerar “amostras do serviço” antes da sua entrega ao cliente compromete o estabelecimento de padrões fixos de qualidade, por isso a empresa prestadora do serviço deve priorizar modelo específico para relacionamento com cliente;
- Processo de Gestão de Qualidade nos serviços é marcado pela interferência do cliente na sua produção.

Ou seja, o usuário participa diretamente da produção do serviço e os públicos interno e externo passam a ser vistos como parte da força de produção dos serviços (NORMANN, 1993, Apud AMBONI, 2002, p. 81).

Segundo Lovelock e Wright (2002, p.102),

[A] qualidade do serviço é o grau em que um serviço atende ou supera as expectativas do cliente. Se os clientes percebem a entrega efetiva como melhor do que o esperado, ficarão contentes; se ela estiver abaixo das expectativas, ficarão enraivecidos e julgarão a qualidade de acordo com seu grau de satisfação com o serviço.

Teboul (apud AMBONI, 2002) destaca duas áreas distintas em atividades que se destinam à satisfação de necessidades do usuário:

- Suporte (sustenta a interface produzindo documentos, análises, tratamento de dossiês, etc.);
- Interface (local onde ocorrem as interações entre o usuário e o sistema de produção).

A integração efetiva destas duas áreas vai garantir que o usuário ao interagir com a interface obtenha o serviço solicitado com a satisfação esperada. Para que isso aconteça é necessário que a organização/instituição que está oferecendo o serviço esteja organizada para garantir a qualidade do mesmo, o que vale para a educação.

## **2.6 Qualidade na educação**

A implementação de sistemas para a garantia ou controle da qualidade na educação pode ser vista como uma área que tem múltiplas facetas e que vem sofrendo mudanças influenciadas pelos diferentes métodos aplicados neste processo. Estes métodos, por sua vez, também são determinados pelas teorias pedagógicas em voga no momento, que podem ser centradas no aluno ou no professor. A definição de um conceito de qualidade aplicável à educação também é problemática, apresentando abordagens diversas (TAIT, 1997) e, muitas vezes, não dando conta de abranger as mudanças na educação contemporânea (POND, 2002).

Pounder (1999, p. 156) discute esta dificuldade para a conceituação da qualidade, mas aponta que este problema não é privilégio da educação. Segundo ele “[Qualidade] é um termo notoriamente ambíguo”. Esta percepção é compartilhada por Bates (2000, p.64) quando este afirma que “qualidade é como um mantra que é fácil de entoar, mas muito difícil de implantar”.

Martens e Prosser (1998, p.29) discutem o significado de qualidade na educação, especialmente em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Para eles, a garantia de um processo de ensino-aprendizagem com alta qualidade exige o foco nos resultados do processo para o aluno, onde a instituição tem a responsabilidade de oferecer um contexto que permita a melhor experiência possível de aprendizagem. Ou seja “aprendizagem de alta qualidade está fundamentalmente focada no desenvolvimento de significado e não na sua reprodução”.

O foco no processo ensino-aprendizagem se coloca como um dos maiores desafios para a implementação de processos de garantia de qualidade em instituições de ensino e não é muito freqüentemente mencionado. A maioria dos trabalhos sobre a implementação de processos de qualidade em instituições de ensino se reporta aos processos administrativos, ao currículo e, eventualmente ao apoio ao aluno.

Mergen *et. al.* (2000) propuseram que os parâmetros de qualidade para IES fossem agrupados em três áreas: design, conformidade e performance.

Green (Apud GILROY *et. al.*, 2001) identificou pelo menos seis diferentes conceitos de qualidade em uso na educação:

- A visão tradicional, baseada na noção de exclusividade;
- Utilização de padrões, onde são identificadas especificações que devem ser alcançadas;
- Adequação a proposta, onde o foco está na avaliação da habilidade da instituição para atingir seus objetivos e propostas;
- O alcance dos objetivos da instituição, proposição sempre ampla e difusa;
- Atender necessidades dos consumidores, onde a proposição se baseia na abordagem da qualidade mais difundida na indústria;
- Uma visão mais pragmática, que reconhece que o conceito tem diferentes significados em diferentes contextos.

No entanto, apesar destas dificuldades para se alcançar um consenso a respeito dos conceitos e definidores de qualidade, as últimas duas décadas, especialmente, foram marcadas por uma grande expansão na implementação de



práticas de avaliação e garantia da qualidade em instituições de ensino (CUNHA, 1999; SHAEFFER, 2000; AMARAL; POLIDORI, 1999).

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior, para o Século XXI, define qualidade na educação superior como um:

conceito multidimensional, o qual deve envolver todas as funções e atividades: programas acadêmicos e de ensino; grupos de pesquisa e de escolarização, estudantes, infraestrutura e ambiente acadêmico. Atenção particular precisa ser dada à pesquisa com avanço no conhecimento que garanta a excelência intelectual (Reitoria UFSCar, 2003).

A Declaração também destaca a importância da promoção da inovação, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, além das avaliações internas e externas, adequadas ao contexto específico de cada instituição.

Mason (1998) destaca que tradicionalmente as medidas de qualidade na educação estiveram focadas em questões práticas, como exames e provas, quantidade de horas-aula, quantidade de livros disponíveis na biblioteca e, muitas vezes, número de alunos reprovados. Para a autora estes aspectos não são determinantes da qualidade do processo educativo e sim questões como a qualidade da interação professor-aluno, uso de métodos participativos de ensino-aprendizagem, qualidade e tempo de resposta e serviços oferecidos aos alunos.

Demo (1998, p. 12) discute a qualidade na educação tomando como ponto de partida uma visão da qualidade como a representação do “desafio de fazer história humana com o objetivo de humanizar a realidade e a convivência social”, ressaltando a importância de “valores e fins historicamente considerados desejáveis e necessários, eticamente sustentáveis”.

O autor distingue qualidade formal e qualidade política, onde a primeira seria “a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos, diante dos desafios do desenvolvimento” e a segunda descreveria a “competência do sujeito em termos de se fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana. É condição básica da participação. Dirige-se a fins, valores e conteúdos” (Op. Cit., p.14). Destaca que é impossível segregar as duas “qualidades”, pois estas são “faces do mesmo todo” onde “[A] qualidade dos meios está em função da ética dos fins. A qualidade dos fins depende da competência dos meios” (Idem, p.15).

O movimento da “qualidade total” visto como imperativo para a organização moderna e hoje cada vez mais implementado na educação deve fugir do que chama de “procedimentos organizativos e táticas de aliciamento de funcionários”, e passar a ser encarada como um:

compromisso com a qualificação dos recursos humanos envolvidos, tendo em vista que a qualidade provém deles. O objetivo primeiro será o aprimoramento formal e político, do qual se alimentará o processo decorrente incluindo: a) melhoria da organização produtiva ou do gerenciamento dos serviços, inclusive liderança; b) tratamento alternativo dos clientes ou dos beneficiários; c) melhoria dos produtos, estabelecendo a competitividade; d) incremento da participação dos funcionários, recriando ambiente favorável a um empreendimento entendido como projeto comum; e) satisfação dos funcionários e dos clientes (Ibidem, p. 18).

A implementação de um programa de qualidade deveria então, envolver todos os agentes que participam do processo educativo – professores, alunos, comunidade – e não somente os gestores/administradores, uma vez que a qualidade na educação é vista como socialmente construída, refletindo diferentes locais e períodos onde:

(...) os atributos constituintes da qualidade podem referir-se a critérios intrínsecos como a aprendizagem ou performance como um fim em si mesmas, ou extrínsecos, ou seja, metas ou objetivos externos ao processo educacional (ROBINSON, apud MASON, 1998, p. 39).

É possível identificar, então, um consenso entre os diversos autores consultados sobre a necessidade da adoção de técnicas para o gerenciamento e/ou controle da qualidade no âmbito da educação. No entanto, fica reforçada a ausência de um consenso sobre a abordagem a ser adotada e, principalmente, o que se entende por qualidade. No caso específico da EAD, este cenário também está presente.

## **2.7 Qualidade na EAD**

Ao discutir o gerenciamento da qualidade na Educação Aberta e a Distância, Robinson (1995, p.2) coloca que a qualidade nas instituições que oferecem cursos a distância pode resultar de uma enorme gama de fatores e que a compreensão desta vai

variar muito, pois deve ser adequada ao contexto. Para a autora “qualidade não é livre de valores. É um construto político e social não pré-determinado por uma entidade estática e aberto ao re-exame e a reinterpretação continuada”.

Considerando esta flexibilidade interpretativa do conceito de qualidade, Robinson (1995) sugere que um modelo para o gerenciamento da qualidade em instituições de EAD deve acomodar aspectos fundamentais como:

- Produtos: os materiais desenvolvidos para os cursos e o design instrucional destes e os resultados obtidos (ex. número alunos formados, resultados de processos de avaliação, como notas, aprovados e reprovados);
- Serviços: inscrições e matrículas, orientação e aconselhamento, tutoria e monitoria, etc.;
- Processos que suportam os produtos e serviços: sistemas de entrega e distribuição, documentação acadêmica, secretaria e procedimentos para garantia de qualidade;
- Filosofia da instituição: política e missão, *ethos* e cultura da organização, atitudes dos funcionários e níveis de comprometimento, auto-imagens apresentadas.

Segundo Lampikoski (1995) a definição de qualidade depende do ponto de vista dos interessados e o foco pode estar em qualquer um dos elementos e processos envolvidos na EAD, sejam estes internos (administradores, alunos, corpo docente) ou externos (o Estado através de suas agências reguladoras e financiadoras, associações profissionais, empregadores).

Independentemente do conceito adotado e das questões consideradas, a implementação de práticas para o gerenciamento da qualidade na EAD vai utilizar as abordagens desenvolvidas para a indústria e serviços, como o controle da qualidade (PENINGTON, 1998), garantia da qualidade (MIDDLEHURST, 2001; HARVEY, 1998;) e TQM (KOCH; FISCHER, 1998; OWLIA; ASPINWALL, 1997).

Uma vez que a EAD ainda pode ser vista como uma área em desenvolvimento e que, muitas vezes, é encarada com preconceito pelos

administradores das instituições de ensino (públicas ou privadas), Rekkedal (1994) destaca a necessidade de se desenvolver e demonstrar qualidade nas iniciativas, investindo em pesquisa e definindo políticas claras.

Neste sentido, Tait (1997), ao introduzir uma coleção de estudos de caso sobre garantia de qualidade em EAD, publicado pelo COL, destaca a importância do contexto para qualquer iniciativa. Ao definir sistemas para garantia de qualidade o autor preocupa-se em enfatizar que estes devem buscar a definição de seus objetivos em conjunto com seus usuários ou com pleno conhecimento das necessidades destes, uma vez que ao garantir qualidade busca-se a satisfação deste usuário ou cliente, enfim o consumidor dos serviços. Para ele, os sistemas de qualidade em IES devem ser implementados levando sempre em consideração o contexto e com vistas ao atendimento das expectativas dos alunos, uma vez que com o aumento da competição torna-se mais difícil garantir a manutenção deste se os serviços oferecidos não forem satisfatórios.

Ainda em Tait (1997) se destaca a ênfase dada à necessidade de não se apostar na simples transposição dos conceitos da qualidade aplicados em outros setores, como a indústria, para a EAD, pois este processo será problemático uma vez que os valores e as missões destas organizações serão totalmente diferentes entre si. É fundamental que aconteça a discussão no âmbito da educação, para que se re-construa de forma conjunta os diferentes conceitos implicados na implantação de um sistema de qualidade.

Segundo o autor duas linhas alternativas podem ser consideradas quando da implementação de um sistema de qualidade para uma instituição de EAD, conforme se verifica no quadro 2.

Imposição externa por meio de legislação ou outro mecanismo de obrigatoriedade	Desenvolvimento gerado internamente
Abordagem tecnicista que considera questão não-problemática	Aceitação da complexidade, valores e vozes discordantes no ambiente educacional
Custos de sistema de Qualidade formais	Benefícios de sistemas formais de Qualidade
Estrutura institucional de Qualidade dedicada	Estrutura integrada com estrutura de gerenciamento existente
Adoção do sistema “bought in”	Desenvolvimento dentro do ambiente cultural da organização e da sociedade na qual esta se insere
Sistema de Garantia da Qualidade Total Compreensivo	Desenvolvimento por partes dentro de áreas separadas
Independência institucional	Potencial para a colaboração inter-institucional

Quadro 2 Alternativas a serem consideradas quando da criação de um sistema de qualidade em EAD

Fonte: TAIT, 1997.

Para Tait (op. cit., p. 6) a alternativa ideal vai depender do contexto da instituição mas, destaca algumas questões que considera conclusivas a respeito da necessidade do estabelecimento de processos para garantia de qualidade em sistemas de EAD, como a obrigatoriedade destes processos e a necessidade de discussão para assegurar que os interesses dos diferentes agentes envolvidos em EAD sejam contemplados. Estas exigências têm levado à criação de diretrizes e critérios para garantir a qualidade na oferta de cursos a distância.

### 2.7.1 Diretrizes e critérios para a qualidade na EAD

A realização de pesquisa em instituições que oferecem cursos a distância e agências reguladoras resultou na seleção daquelas que apresentavam um delineamento de diretrizes ou o estabelecimento de políticas claras em relação aos serviços oferecidos, tendo como critério a acessibilidade dos documentos relacionados ao assunto.

De acordo com os critérios anteriormente relacionados foram selecionadas, em uma primeira análise, as instituições e documentos listados no quadro 3.

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO
Guidelines for Distance Education	International Association for Continuing Education (IACET)
Quality at Monash: Value and Principles	Monash University
Distance Education Policy Guidelines 2001	Oregon University System - OUS
Principles for Quality Assurance	The Quality Assurance Agency – QAA
Referenciais de Qualidade para cursos a Distância	Secretaria de Educação a Distância/ Ministério de Educação - MEC

Quadro 3 Guias de qualidade consultados

Fonte: Adaptado de OUS, 2001

Em linhas gerais todos os documento consultados apontam critérios ou políticas para a garantia de qualidade nas áreas relacionadas ao planejamento de cursos e/ou programas, desenvolvimento de materiais, serviços de apoio ao aluno e infra-estrutura.

No âmbito da *Monash University* o Centro de Educação a Distância (DEC) é o responsável pela operacionalização dos programas (de EAD) no sentido de:

- assegurar que provisões adequadas de qualidade estão sendo seguidas no desenvolvimento e nas diferentes facetas do processo de entrega de educação a distância dentro da Universidade;
- planejar e desenvolver expertise e infra-estrutura para que as unidades de ensino possam implementar uma disciplina ou curso a ser oferecido a distância;
- manter um programa ativo de pesquisas e desenvolvimento sobre teorias e metodologias em Educação a Distância e Aberta;
- manter relações apropriadas com a administração da Universidade para assegurar a adequação e confiança de todas as facetas do processo de inscrição e matrícula, serviços e avaliação de alunos em cursos a distância;

- oferecer serviços e infra-estrutura de apoio ligando os alunos com a unidade de ensino responsável pelo curso (MONASH UNIVERSITY, 2000, p. 3).

Em relação à produção de materiais e qualidade dos conteúdos das unidades de ensino para cursos abertos, fica clara a recomendação de que os mesmos devem estar de acordo com os padrões estabelecidos pelo Australian Distance Education Centre – ADEC. Já no caso específico dos programas de educação a distância, a qualidade do conteúdo é de “inteira responsabilidade da unidade de ensino ofertante”.

Para a Oregon University System (OUS) as políticas de qualidade definidas como prioritárias para a Universidade estão voltadas para as seguintes questões:

1. **Planejamento, Qualidade e Programas/Cursos** – delimitação do planejamento (âmbito do estado); diagnóstico das necessidades; critérios de qualidade e princípios pedagógicos; seleção de tecnologias instrucionais; certificação; revisão e aprovação de programas; serviços de apoio em cursos/programas; calendário.
2. **Serviços para estudantes** – políticas para orientação acadêmica; orientações e requerimentos técnicos para estudos a distância; admissão; suporte técnico; biblioteca.
3. **Corpo Docente** – políticas para os treinamento e apoio aos professores; questões sobre propriedade intelectual e compensação e reconhecimento.
4. **Finanças** – cobrança e definição de taxas; uso de fundos comuns; infra-estrutura de suporte; matrículas e identificação nas bases de dados.
5. **Infra-estrutura e critérios técnicos** – são definidos os padrões mínimos de *software* e *hardware* para cursos *on-line*; padrões técnicos de consistência e confiança dos sistemas; e as linhas guias para a produção de cursos; gerenciamento.

A Agência para Garantia de Qualidade no Ensino Superior (*The Quality Assurance Agency* – QAA) é uma agência estabelecida em 1997 como um órgão independente financiado pelas instituições conveniadas (*colleges* e universidades) e

pelos órgãos financiadores de educação no Reino Unido. A Agência tem como missão “salvaguardar o interesse público através da determinação de padrões para o ensino superior e encorajar o melhoramento contínuo no gerenciamento da qualidade no ensino superior” (ver [www.qaa.ac.uk](http://www.qaa.ac.uk)).

As diretrizes para a oferta de cursos a distância de qualidade fazem parte de uma iniciativa da Agência – QAA – que pretende desenvolver um processo amplo de garantia da qualidade para o Ensino Superior no Reino Unido, por meio de uma série de guias que contemplem os padrões para gerenciamento da qualidade em todas as atividades de ensino-aprendizagem.<sup>8</sup>

As diretrizes propostas pela *Quality Assurance Agency for Higher Education* – QAA pretendem oferecer às instituições provedoras de educação superior a distância, do Reino Unido, uma definição de padrões de qualidade que possa pautar suas ações, diante de um contexto de rápida expansão das iniciativas na área. É possível identificar nas diretrizes propostas uma preocupação clara com a possível internacionalização dos programas, destacando questões relacionadas com a oferta em outros países e suas implicações.

No caso específico da EAD, as diretrizes estão focadas naqueles elementos que apresentam um desafio especial para a garantia da qualidade acadêmica dos programas e certificados oferecidos (QAA, 1999, p. 2).

As diretrizes foram organizadas dentro de seis áreas, de forma que cada uma destas áreas trata de um aspecto onde a garantia de qualidade provavelmente pedirá uma atenção especial. As áreas para as quais são apresentadas diretrizes são as seguintes:

- Projeto do Sistema;
- Projeto do Programa, aprovação e revisão;
- O gerenciamento da execução do programa;
- Desenvolvimento e apoio ao estudante;
- Comunicação e representação dos estudantes;

---

<sup>8</sup> O documento recomenda que as diretrizes sejam consideradas em conjunto com o documento formal *Code of Practice for Quality Assurance in Higher Education*, que estava ainda em processo de conclusão.



- Avaliação dos estudantes.

Ainda na mesma linha, o documento intitulado “Guidelines for Distance Education”, produzido pela *International Association for Continuing Education* (IACET) também apresenta um conjunto de critérios para a oferta de cursos a distância. O IACET:

reconheceu uma necessidade de desenvolver diretrizes de qualidade para manter a integridade de programas educacionais e ao mesmo tempo integrar novas formas de oferta de cursos, únicos para a educação a distância. Entretanto, como em todas formas de educação, a responsabilidade final sobre os “padrões de qualidade em educação a distância” pertence ao provedor.

As diretrizes propostas no documento estão voltadas para as atividades educacionais, os resultados da aprendizagem, o projeto e implementação de experiências de aprendizagem, a avaliação e o compromisso administrativo e organizacional.

O primeiro grupo de diretrizes destaca que os provedores de EAD definem e analisam os problemas e as questões apresentados pelos agentes (alunos, organizações, *staff*, etc.) e buscam determinar as suas necessidades. Ou seja, propõe-se uma avaliação de necessidades que vá embasar o desenvolvimento dos objetivos e resultados da aprendizagem, assim como a seleção dos métodos de avaliação.

Em relação aos resultados da aprendizagem, segundo grupo de diretrizes propostas no documento, o foco está, basicamente, na definição das expectativas em termos de resultados de aprendizagem e como estes serão avaliados. Os resultados da aprendizagem formam a base para o modelo de avaliação da aprendizagem e avaliação dos processos, e oferecem um *feedback* imediato aos alunos sobre o seu progresso.

As diretrizes relacionadas ao projeto e implementação da aprendizagem e avaliação destacam que as experiências de aprendizagem são projetadas para facilitar o progresso do aprendiz a distância. Os conteúdos do programa, materiais instrucional, e processos de entrega são relevantes e adequados para alcançar os resultados de aprendizagem pretendidos. A avaliação implica em processos sistemáticos e

continuados que garantam o nível desejado de segurança e integridade para avaliar o desempenho dos alunos em relação aos resultados de aprendizagem pretendidos.

Finalizando, em relação ao compromisso administrativo e organizacional para a EAD, este deve ser consistente com a missão e objetivos propostos para a instituição. O provedor de EAD deve ter um plano sistemático para assegurar e/ou disponibilizar as tecnologias apropriadas para apoiar os programas oferecidos, assim como garantir os recursos financeiros necessários para manter os programas até a sua conclusão.

Também foram consultados para a realização do presente trabalho os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância, produzidos pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação – MEC. Estes indicadores servem como um guia para os avaliadores associados ao Ministério e que são responsáveis pelas visitas técnicas, parte integrante do processo de credenciamento, e também para as instituições que desenvolvem ou pretendam desenvolver cursos a distância.

Os Referenciais de Qualidade de Cursos a Distância sugeridos pela Secretaria de Educação a Distância do MEC abrangem as áreas de administração e currículo, desenho do projeto, equipe multidisciplinar, qualidade dos recursos e materiais, apoio ao aluno, comunicação/interatividade, convênios e parcerias, custos de implementação e manutenção e avaliação contínua da qualidade. Este conjunto de referenciais é apresentado como uma sugestão para auxiliar as instituições que ofertam ou pretendem ofertar cursos a distância em seus processos de avaliação e/ou implementação de novo projetos, mas não tem força de lei. No entanto, servirão como guia para orientar as Comissões de Especialistas envolvidas na avaliação de cursos de graduação a distância em busca de credenciamento junto ao Ministério.

#### **2.7.1.1 Diretrizes para a oferta de serviços de apoio ao aluno**

Segundo Khan (2001, p.5) a área de serviços de apoio ao aluno na EAD “tem uma grande responsabilidade em sua mão, mas tem a menor autoridade para

fazer com que as coisas aconteçam”. Por esta razão, esta é uma área onde indicadores de performance e critérios de qualidade são fundamentais. Analisando os documentos citados no quadro 3 e apresentados na sessão 2.7.1, pode-se identificar as diretrizes e critérios estabelecidos pelas instituições no que tange aos serviços de apoio oferecidos aos alunos, que aparecem com destaque em todos os documentos.

No caso da *Monash University*, já nos objetivos estabelecidos para viabilizar a operacionalização das ações de EAD no âmbito da Universidade, fica clara a preocupação da instituição com os serviços quando destaca que o Centro de Educação a Distância deve manter relações apropriadas com a administração da Universidade para assegurar a adequação e confiança de todas as facetas do processo de inscrição e matrícula, serviços e avaliação de alunos em cursos a distância e a provisão de serviços e infra-estrutura de apoio ligando os alunos com a unidade de ensino responsável pelo curso. Para as unidades de ensino a instituição destaca que o apoio acadêmico deve “reduzir as desvantagens experimentadas pelos alunos a distância em relação aos alunos que têm contato direto com o pessoal de apoio e outros alunos” (MONASH, 2000).

Para o IACET, as recomendações relativas ao atendimento das necessidades e expectativas do aluno estão dispersas nas diferentes áreas e não existem recomendações específicas sobre a oferta de serviços de apoio ao aluno. Mas, fica clara a preocupação da entidade no sentido de aconselhar as provedoras associadas no sentido de que considerem as seguintes diretrizes:

a) O provedor de educação a distância deve elaborar um plano sistemático para assegurar e/ou disponibilizar a tecnologia apropriada para apoiar os programas oferecidos.

b) O provedor estabelece o compromisso administrativo e financeiro de manter os programas de educação a distância até a sua conclusão e apoiar os professores e alunos, garantindo os serviços necessários para assegurar um ambiente de aprendizagem eficiente:

- torna disponíveis os recursos físicos, fiscais, humanos e tecnológicos suficientes e apropriados para apoiar programas de qualidade;

- oferece serviços eficientes, convenientes e que respondam às necessidades de apoio dos alunos (por exemplo, agendamento, registro, aconselhamento e orientação, etc.), e que sejam apropriados e suficientes para garantir o êxito continuado do programa de Educação a distância;
- torna disponível e acessível ao aprendiz os recursos e materiais relativos aos conteúdos suficientes para apoiar a experiência de aprendizagem;
- investe em desenvolvimento profissional apropriado e em atividades de treinamento para membros de equipe do programa para mantê-los atualizados sobre métodos de ensino-aprendizagem a distância.

c) O provedor de educação a distância disponibiliza aos aprendizes informação clara, completa, oportuna e exata sobre o curso, incluindo programa, conteúdo, resultados esperados, interação necessária entre instrutor-aprendiz, créditos que serão obtidos, competências e habilidades tecnológicas necessárias, requisitos técnicos de equipamento, serviços de apoio, e custos e políticas de pagamento.

Já a Quality Assurance Agency for Higher Education – QAA estabelece diretrizes bastante específicas para as questões relacionadas ao apoio ao aluno. A Diretriz 4 – Desenvolvimento e apoio ao aluno – estabelece que a instituição provedora deve apoiar e promover a aprendizagem autônoma, habilitando os alunos a controlarem o seu desenvolvimento nos estudos, estabelecendo objetivos realistas selecionando métodos práticos para alcança-los e monitorar a sua prática. A Diretriz 5 – Comunicação e representação dos alunos – também aborda a questão do apoio, destacando a importância da oferta de informação acurada e de qualidade, auxiliando o aluno em tomadas de decisão e aumentando o seu sucesso nos estudos.

Os Referenciais de Qualidade de Cursos a Distância sugeridos pela Secretaria de Educação a Distância do MEC abordam a questão do apoio ao aluno em três itens de seus indicadores de qualidade, sendo que apenas um deles – Infra-estrutura de apoio – é específico. Pode-se dizer que o item Comunicação / interatividade entre professor e aluno está relacionado, pois reforça a importância do acesso a mídias adequadas para a facilitação deste processo, fundamental para o sucesso do aluno. Já o item Infra-estrutura de apoio destaca de forma clara quais

seriam os meios ou mídias adequados para facilitar esta comunicação, salientando que é fundamental que estes sejam disponibilizados aos alunos não somente na sede, mas em quaisquer outros centros de apoio onde o aluno possa buscar auxílio. O terceiro item relacionado à questão do apoio é o item “Transparência das informações”, onde é reforçada a questão do acesso do aluno a toda e qualquer informação necessária para que este compreenda a EAD e seus processos e facilitando o seu processo de aprendizagem.

Ao se analisar os indicadores de qualidade, para a área de apoio ao aluno, identificados nos documentos citados, percebe-se que estes destacam três pontos comuns: a importância da comunicação, a qualidade da informação e a importância de uma infra-estrutura adequada, itens fundamentais para o sucesso de qualquer iniciativa de EAD.

Além dos aspectos destacados nos documentos citados – comunicação, qualidade da informação e infra-estrutura, Khan (2001) aponta uma série de indicadores de performance para serviços de apoio ao aluno, os quais poderiam, também, ser utilizados como um checklist pelas instituições e/ou organizações:

- Rede de serviços de apoio;
- Recursos financeiros suficientes e apropriados;
- Mecanismos adequados para coordenação e monitoramento da rede;
- Disseminação de informações relacionadas no tempo certo;
- Distribuição do trabalho com definição clara das responsabilidades individuais;
- Promoção efetiva do sistema de EAD;
- Centros de estudo bem estabelecidos e com as facilidades necessárias;
- Desenvolvimento e utilização de manuais para tutores e coordenadores
- Uso efetivo de biblioteca pelos estudantes;
- Garantia de atendimento e participação dos alunos nas sessões de orientação e tutoria;
- Realização de sessões de VC em tempo;
- Avaliação efetiva das atividades dos estudantes e comentários adequados dos tutores; e,
- Satisfação dos estudantes em todos os aspectos.

Para que as instituições que trabalham com educação a distância possam conquistar e manter a qualidade nos serviços de apoio ao aluno, com uma performance otimizada nos itens descritos por Khan (2001), a atuação dos profissionais responsáveis pelo contato com o aluno é fundamental. Estes profissionais – tutores e monitores, por exemplo – devem garantir aos alunos possibilidades diversas e estimulantes de interação deste com professores, colegas, instituição.

Este capítulo apresentou conceitos importantes no contexto do presente trabalho, como o conceito de educação a distância, de qualidade e de serviços. Também foram discutidas diferentes abordagens para a questão da qualidade nos serviços, a discussão sobre qualidade na EAD e, principalmente, o foco na qualidade dos serviços de apoio ao aluno.

A questão da qualidade em serviços e da qualidade na educação – em geral e na EAD – pode ser vista como a novidade, o elemento inovador, que se pretende acentuar no presente trabalho. Abordar a educação como um serviço e a importância da qualidade na oferta deste serviço é um desafio. No momento em que se pensa em serviços como ações voltadas para a satisfação das necessidades dos clientes ou usuários, fica clara a contribuição da área para se pensar os serviços de apoio ao aluno na EAD.

É possível concluir, a partir da literatura consultada que a adoção de práticas de controle e garantia de qualidade nas instituições de ensino superior e especialmente naquelas que já oferecem ou pretendem oferecer cursos a distância, devido às imposições colocadas pelo aumento da competição decorrente das discussões sobre a globalização da oferta de serviços educativos, juntamente com as exigências das agências certificadoras e/ou reguladoras, torna-se obrigatória.

## **CAPÍTULO 3**

### **FUNDAMENTOS DA EAD: DISTÂNCIA, MEDIAÇÃO E INTERAÇÃO**

#### **3.1 Introdução**

Neste capítulo são discutidos conceitos cuja compreensão é fundamental para se analisar quaisquer experiências de apoio ao aluno na EAD, como os conceitos de distância, mediação e interação. Por que estes conceitos são fundamentais? Porque se entende que qualquer atividade que seja realizada no âmbito dos serviços de apoio ao aluno tem como objetivo principal a diminuição da distância por meio da mediação de processos e da promoção da interação do aluno com a instituição, seus colegas e/ou seus professores (TAIT, 2000; THORPE, 2001; CASTILLO ARREDONDO, 1994).

O que se propõe ao abordar os conceitos de distância, mediação e interação de forma integrada é uma adequação destes construtos teóricos ao trabalho realizado pelos profissionais que atuam no apoio ao aluno a distância. Estes profissionais, na sua prática diária, são desafiados a dirimir no aluno a sensação de distância, ao facilitar a sua interação com colegas e professores, apropriando-se da interatividade das mídias utilizadas e, ao mesmo tempo, atuando como um mediador e um animador destas interações.

Ou seja, a distância, com todas as suas possibilidades e características deve ser mediada pela atuação da instituição, por meio das tecnologias selecionadas, mas principalmente, pelos profissionais envolvidos e permitir ao aluno a distância a interatividade necessária para a efetivação do seu processo de aprendizagem.

## 3.2 Pressupostos fundamentais da EAD

A participação em uma experiência de curso a distância, seja como professor, como observador ou como aluno, assim como a análise de experiências descritas em artigos científicos, relatórios, teses, etc., permite identificar algumas questões que se apresentam com frequência: como diminuir a distância? Como atender à necessidade de comunicação mediada? Como promover a interação? A resposta para estas questões passa pela compreensão dos conceitos de distância, mediação e interação, pressupostos fundamentais da EAD.

Os conceitos de distância, mediação e interação trazem em suas concepções a situação do estudante em relação à instituição de EAD onde estuda, as relações entre o estudante e o professor, o estudante e a instituição, o estudante e seus colegas, além de sua relação com as mídias utilizadas (*interface*).

A construção destes conceitos e a sua utilização vai permitir que se defina mais claramente o papel dos agentes e da organização no apoio ao aluno na EAD, tema central desta tese.

### 3.2.1 Distância e educação a distância

“Para se ter um conceito de distância, precisa-se de um senso de lugar, ou, mais especificamente, de lugares: a distância se torna o(s) espaço(s) entre lugares” (EVANS, 1989, 175).

Educação a distância é a possibilidade de um programa de ensino organizado se realizar com professores e alunos fisicamente separados. Esta distância física entre professor e aluno é mediada, construindo proximidade, com a utilização de tecnologias que permitem comunicação e interação entre as partes.



Belloni (1999), destaca que os conceitos de EAD sempre se baseiam na comparação com a educação tradicional, partindo do parâmetro da distância como diferencial, mas sempre a distância física, a separação espacial. Para autora, a separação entre alunos e professores é sim um fator diferenciador, mas aponta para a separação no tempo, que implica na comunicação diferida, definidora das relações no contexto da EAD. Esta separação no tempo pode ser também uma distância dialógica, ou transacional, como se vê na teoria proposta por Michael Moore.

A interação entre o professor e o estudante ocorre de modo indireto não apenas no espaço – a distância, descontígua – mas também no tempo – comunicação diferida, não simultânea –, o que acrescenta complexidade ao já muito complexo processo de ensino e aprendizagem (BELLONI, s.d., p. 14).

Peters (2001), dedica um capítulo de seu livro “Didática do Ensino a Distância” ao assunto “Distância e proximidade”, pois segundo ele, a valorização da proximidade e a superação da distância sempre marcaram a EAD, uma vez que a existência do estudar e ensinar a distância quebra um paradigma milenar, uma vez que “ensinar e estudar foram atos que sempre ocorreram em proximidade física”. Essa prática é, então, vista como diferente, sem comparação ao estudo presencial e, ainda, considerada como “especialmente difícil”. Devido à compreensão desta distância como um fator negativo e da contigüidade como positiva e desejável, a EAD vem desde seus primórdios buscando maneiras de “superar, reduzir ou até mesmo anular a distância física” (PETERS, op. cit. p. 47).

Ao apresentar os diferentes modelos pelos quais se buscou responder a essa necessidade de “transformar distância em proximidade” – os modelos da correspondência, da conversação, do professor, dos tutores e do modelo tecnológico de extensão – o autor vai destacar como sempre se buscou na utilização de meios diversos de comunicação em diferentes estruturas e com diferentes abordagens a solução do problema da relação distância e proximidade na EAD (PETERS, 2001).

No entanto, a resposta adequada parece ainda não ter sido encontrada, pois o autor é bastante crítico em relação à eficácia dos modelos existentes, especialmente no que se refere ao ensino superior a distância e ao atendimento do aluno adulto, principal clientela da EAD. Para Peters, o conceito de “distância transacional”, proposto por Michael Moore é o que mais se aproximou de esclarecer teoricamente aquilo que foi

tentado na prática dos modelos apresentados: a redução da distância entre alunos e professores com uso de simulação.

Moore (apud PETERS, op. cit., p. 63) vai distinguir:

distância física e distância comunicativa, isto é, psíquica, e introduz, para designar a última, o conceito de distância transacional, dependendo se os estudantes são abandonados a sua própria sorte com os materiais de estudo ou se podem comunicar-se com os docentes.

A função transacional tem como determinante a possibilidade de interação (diálogo) professor-estudante e é muito influenciada pelo grau de estrutura do programa de ensino no qual a interação acontece. A maior distância transacional acontece quando não existem possibilidades de comunicação interativa professor-aluno e altos graus de determinação institucional no programa. O seu menor grau será atingido, então, se o programa é aberto, atende o indivíduo e suas necessidades e proporciona oportunidades efetivas de diálogo entre aluno e professor. Moore (2002) não defende a redução da distância transacional, pura e simplesmente, mas a busca do equilíbrio entre diálogo e estrutura mais adequado para cada situação.

Para Moore (op. cit.), a distância é composta de dois elementos mensuráveis: a comunicação em duas vias, ou diálogo, que pode variar de um sistema ou programa para outro; e a extensão pela qual cada programa é responsável pelas necessidades e objetivos do estudante individual. Considerando esses dois elementos, o autor classifica os programas de EAD como “autônomos” (determinados pelo aluno) ou “não-autônomos” (determinados pelos professores). Moore coloca que o grau de autonomia de um programa pode ser determinado pela autonomia do aluno na elaboração dos objetivos, seleção dos métodos de ensino e avaliação (apud BITTENCOURT; MORAES, 2000).

Diálogo, estrutura e autonomia, presentes no conceito de distância transacional e na teoria do estudo independente propostos por Moore são três elementos fundamentais para a EAD e estão diretamente relacionados aos conceitos de distância/proximidade, mediação e interação.

Landim (1997, p. 17), aborda os muitos sentidos e significados do termo distância e sua importância para o conceito de EAD. “Distância é um conceito relacional para o espaço entre lugares”, ou seja, é possível desconstruir este espaço no âmbito das interações mediadas.

Nossa sociedade tende a classificar distância como algo negativo, mas:

a distância pode ser importante, ao dar ao ser humano tempo e espaço para pensar e para ser. Pode significar liberdade, possibilitando-lhe assumir as suas próprias atividades e gerir o seu tempo. Todos os membros de um grupo humano experimentam a distância psicológica, por meio da qual se define quem são (LANDIM, 1997, p. 17).

Mas, para muitos autores a sociedade globalizada, baseada no uso intenso das TIC, caracteriza-se justamente pela “diminuição” do tamanho do planeta, onde “a retórica contemporânea sugere que vivemos em um mundo unitário, onde espaço e tempo entraram em colapso e a experiência da distância foi implodida para sempre” (SREBERNY-MOHAMMADI, apud FRANZ, 2001). Esta sociedade caracteriza-se pela reconfiguração da relação espaço-tempo (GIDDENS, 1990) e pela “compressão do tempo e do espaço” (HARVEY, 1993), que leva os indivíduos a perceberem as distâncias como transparentes. Ou seja, as TIC transformaram o planeta no que MacLuhan (apud FRANZ, 2001) chamou de “aldeia global”.

Para a EAD, a distância aparece como fator que pode dificultar a relação do aluno com o professor, especialmente a distância temporal, uma vez que a distância espacial é mais facilmente superada. Mas, para o aluno a distância, a assincronicidade que caracteriza algumas tecnologias utilizadas para mediar a sua interação com o conteúdo, professor e colegas, pode ser sentida como um fator dificultador do processo de aprendizagem (SILVA, 2001).

### **3.2.1.1 A distância e suas múltiplas dimensões**

Raghuram, Wiesenfeld , Garud (1996), ao estudarem as implicações da distância para o mundo do trabalho (tele-trabalho, organizações virtuais, etc.),

conceituam distância como tendo pelo menos mais três dimensões, além da física. Estas dimensões são a distância da informação, das relações sociais e das normas e rotinas organizacionais. A primeira dimensão está relacionada com a distância das informações tácitas ou articuláveis, que podem ser codificadas em formato eletrônico ou papel. Quanto a distância das relações sociais, os autores se referem a uma separação que se manifesta numa redução do poder de influência e confiança em relação aos pares, supervisores, subordinados, clientes, pessoas próximas. A terceira dimensão significa, para os autores, a liberdade de trabalhar sem se adequar às normas e rotinas da organização, sejam estas explicitadas ou implícitas.

Os autores também concluem em seu trabalho que as dimensões apresentadas são interdependentes e com um potencial para interagirem umas com as outras de formas complexas. Por exemplo, um aumento da distância das relações sociais entre empregados pode enfraquecer a criação de normas de comportamento compartilhadas. O enfraquecimento de normas de comportamento compartilhadas, por sua vez, pode levar a redução da troca de informações entre os empregados. Esta redução da troca de informações pode aumentar a distância nas relações sociais, e assim por diante (RAGHURAM; WIESENFELD; GARUD, 1996, p.10).

A distância como separação física, no espaço, ou distância geográfica, está relacionada com outras formas de distância que caracterizam o processo descontínuo de construção do conhecimento que se chama de educação a distância. No entanto, segundo Belloni (1999), esta é a mais facilmente superada com as facilidades comunicacionais das TIC, que permitem uma interação efetiva dos alunos com o professor, colegas e instituição.

### **3.2.2 Mediação**

Mediação é processo/papel que será desenvolvido/desempenhado pela instituição em busca de uma maior proximidade com o aluno e objetivando facilitar o processo de aprendizagem. Pode ocorrer com utilização de material impresso, por exemplo, ou pode ser efetivada pelos representantes da instituição com a utilização de

comunicação de duas vias. Este processo é fundamental para a monitoria, pois é onde será construída a relação de proximidade com o aluno, objetivando promover interação. Então, o papel da monitoria como serviço de apoio ao aluno, é a diminuição da distância pela mediação das interações dos alunos com a instituição e seus agentes. De fato, este é o objetivo das instituições de EAD, que vão então se estruturar de diferentes formas com o intuito de atingi-lo.

O conceito de mediação é apresentado, como mediação pedagógica, por Perez e Castillo (1996), sendo construído como descritor de um processo pelo qual a instituição de EAD vai trabalhar as mídias e materiais que serão utilizados pelos alunos/aprendizes de forma a transformá-los em agentes facilitadores da aprendizagem do aluno. O processo de mediação pedagógica implica que a instituição de EAD invista na preparação dos materiais e na adequação das mídias aos estudantes. A linguagem é fundamental neste processo, assim como é fundamental saber para quem se está escrevendo – quem é o aluno? Conhecer o aluno e suas características, assim como estar informado sobre o contexto é um importante subsídio para a adequação dos materiais e das mídias utilizadas ao público a ser atendido.

Apesar de voltado ao preparo de materiais impressos, o conceito proposto por Perez e Castillo (1996) pode ser facilmente traduzido para um contexto onde diferentes mídias ou materiais são empregados para facilitar o desempenho efetivo do aluno, como é o caso do contexto atual de uso intensivo de mídias de 4<sup>a</sup>. e 5<sup>a</sup>. gerações.

### **3.2.2.1 Mediação pedagógica**

Educação a distância é processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias (BATES, 1995; MOORE, KEARSLEY, 1996; PETERS, 2001; KEEGAN, 1996). O processo de mediação, então, caracteriza a EAD permitindo que aconteça a comunicação em duas vias, de forma dialógica. A comunicação mediada permite a aproximação entre o aluno e o professor, o tutor, os colegas e demais agentes na instituição de EAD.

Mediação é normalmente associada à tecnologia. Masetto (2000, p. 144), ao trabalhar a questão da relação tecnologia x mediação pedagógica, define esta como:

a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Ou seja, na visão deste autor, quem media é o professor. Num contexto de EAD, a mediação irá acontecer por meio dos materiais e mídias utilizados (ou tecnologias), além da atuação dos agentes humanos, como o professor/tutor. Segundo Perez e Castillo (1996), a mediação pedagógica busca abrir um caminho a novas relações do estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluindo o professor, consigo mesmo e com seu futuro. Ou seja, mediação pedagógica é:

el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y racionalidad (PEREZ; CASTILLO, 1996, p.50).

Para os autores o processo de Mediação Pedagógica se constrói a partir do tratamento dado ao planejamento, que vai se desenvolver a partir de três eixos:

Tratamento temático (a partir do tema) – “A mediação pedagógica começa mesmo pelo conteúdo. O autor do texto base, parte já de recursos pedagógicos destinados a tornar a informação acessível, clara, bem organizada em função da auto-aprendizagem”.

Tratamento pedagógico (a partir da aprendizagem) – Nesta fase são desenvolvidos os procedimentos vistos como mais adequados para que a auto-aprendizagem seja um ato educativo. Aqui são desenvolvidos os exercícios que “enriquecem o texto com referências à experiência e o contexto do educando”.

Tratamento formal (a partir da forma) – Nesta última etapa, onde acontece o tratamento a partir da forma, vão ser utilizados os recursos expressivos

para dar forma ao material, a diagramação, ilustração, seleção de tipos de letras, etc.

Masetto (2000, p. 145), aponta um extenso grupo de características da mediação pedagógica entre as quais considera-se importante destacar aquelas que estão diretamente relacionadas com uma postura facilitadora de parte do professor/tutor, como: a abertura ao diálogo permanente; a orientação nos momentos de dificuldades técnicas ou de conhecimento; a proposição de situações-problema e desafios; promoção de intercâmbio entre a aprendizagem e a realidade social concreta; troca de experiências; auxiliar o aprendiz com as tecnologias, promovendo uma apropriação destas para seu processo de construção do conhecimento. Ou seja:

[A] mediação pedagógica coloca em evidência o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e conseguir atingir seus objetivos; e dá um novo colorido ao papel do professor e aos novos materiais e elementos com que ele deverá trabalhar para crescer e se desenvolver (MASETTO, 2000, p. 146).

Na EAD a distância é uma característica imediatamente associada à busca da proximidade para possibilitar/permitir interação do aluno com os colegas, o professor e a instituição (LANDIN, 1997; PETERS, 2001; BELLONI, 1999; e outros). Este processo de “ligação” (*bridge the distance*) é mediação, ou mediação pedagógica. A mediação pode ser simplesmente vista como uma tecnologia, ou como um processo no qual vários agentes vão estar envolvidos em diferentes momentos, não somente no momento em que o curso já está acontecendo. Por isso, vê-se como os três pressupostos fundamentais da EAD a tríade distância/proximidade – mediação – interação. Estes três conceitos vão permitir que se trabalhe a relação aluno x organização/instituição x estrutura de apoio.

### 3.2.3 Interação

O conceito de interação tem sido constantemente abordado na EAD, especialmente com a difusão das possibilidades de utilização de computadores em

rede, via Internet. De fato, Holmberg e Lundberg (1997) destacam que interação “é um conceito crucial para os educadores a distância. Para os estudantes a distância ela representa a diferença entre solidão e um certo “estar juntos” ( p. 1).

Muitas vezes este conceito tem sido utilizado como sinônimo de interatividade, prática que atua como um fator complicador da construção clara e definitiva destes conceitos no âmbito da EAD. Estabelecer as diferenças entre interação e interatividade é um dos objetivos desta seção.

A busca desta diferenciação é importante no contexto da EAD, uma vez que ambos os conceitos – interação e interatividade são freqüentemente utilizados. O primeiro – interação – é fundamental no contexto do presente trabalho, uma vez que descreve as relações inerentes ao processo ensino-aprendizagem nas quais o monitor atua como um facilitador para o aluno.

### **3.2.3.1 Interação e interatividade**

Os termos interação e interatividade são freqüentemente utilizados como sinônimos por vários autores, entre os quais pode-se citar alguns trabalhos recentes como Sims (2002), Waisman (2002), Mason (2001). No entanto, a pesquisa bibliográfica realizada para este trabalho indica que há uma diferença fundamental entre eles, no que tange à sua conceituação:

Interação é relacional, ocorre entre indivíduos e entre um indivíduo (ou muitos) e o contexto no qual este se insere e age sobre, em determinado momento. Interatividade acontece na relação homem-máquina.

Primo (1998), utiliza, de forma intercambiável, os termos interação e interatividade. Para o autor, é importante que se compreenda o contexto ao qual se refere o termo utilizado para aí identificar o conceito relacionado. Ou seja,

o valor do termo depende da sua capacidade de sintetizar (uma das funções dos conceitos) as qualidades atribuídas aos novos meios de



comunicação, algumas das quais são também reconhecidas como qualidades de outros meios menos novos. Sem especificar essas qualidades corre-se o risco de usar o mesmo termo para designar coisas diferentes a partir de posições teóricas diferentes (LITE/UNICAMP, 2000).

Belloni (1998), também se preocupa com uma diferenciação clara entre os conceitos interação e Interatividade. Para esta autora, o conceito sociológico de interação implica em uma “ação recíproca entre dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo carta ou telefone)”. Já interatividade, para autora, tem dois significados que devem ser diferenciados e que não devem ser confundidos: “de um lado a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo CD ROMs de consulta ou jogos informatizados), e de outro, a atividade humana do usuário agir sobre a máquina, e de receber em troca uma “ação” da máquina sobre ele” (BELLONI, 1998, p.16).

Segundo Anderson (2002), uma das definições de interação mais aceitas atualmente na EAD é proposta por Wagner (1994) e que define interação como “eventos recíprocos que pedem pelo menos dois objetos e duas ações”. Ainda para esta autora, é fundamental que se destaque as diferenças entre os termos interação e interatividade, apesar do seu uso freqüente como sinônimos na literatura de EAD (WAGNER, 1997). Do ponto de vista de Wagner (1997, p. 20), a interatividade está muito mais relacionada com os atributos das tecnologias utilizadas na EAD, enquanto a interação envolve “comportamentos onde indivíduos e grupos influenciam diretamente uns aos outros”.

Para Correia e Andrade (1997) a interatividade é uma característica da tecnologia digital e pode ser entendida como “um diálogo entre homens e máquinas (baseadas no princípio da microeletrônica) através de uma zona de contato, chamada de interfaces gráficas em tempo real”. Para as autoras, a interatividade, que elas chamam de “interatividade digital”, objetiva um aperfeiçoamento da “forma de diálogo (interação) entre o homem e as máquinas digitais, visando principalmente a manipulação direta da informação.”

Interatividade está, como é possível observar nas citações anteriores, relacionada com a própria existência das tecnologias de comunicação e informação. Segundo Silva (2000), o termo interatividade surge na década de 70 a partir do termo Interação, provavelmente porque os informatas buscavam um termo que expressasse

as novas possibilidades do computador, visto como uma tecnologia conversacional. Ou seja, se a interação define, entre outras coisas, a existência de reciprocidade das ações de vários agentes físicos ou biológicos (dentre estes os humanos), a interatividade traduz, mais particularmente, uma qualidade técnica das chamadas máquinas “inteligentes”; qualidade esta que investe essas máquinas de um conjunto de propriedades específicas de natureza dinâmica, pois elas se alteram com a própria evolução técnica (LITE/UNICAMP, 2000).

### 3.2.3.2 Interação na EAD

Moore (1989) propõe que qualquer iniciativa de EAD deve contemplar três tipos de interação:

- aluno-professor<sup>9</sup> (forma de interação vista como fundamental pela maioria dos educadores e muito solicitada pelos estudantes a distância; pode variar de uma “aula”, onde o professor se dirige a um grupo de alunos, até a interação um-para-um, onde o professor responde a uma demanda individual);
- aluno-aluno (bastante limitada na EAD de primeira e segunda geração, esta forma de interação passa a ser muito valorizada com o advento das mídias a partir da terceira geração, pois acredita-se este “pode ser um recurso extremamente valioso para a aprendizagem e muitas vezes até mesmo essencial” (apud SUTTON 2001, p. 3);
- e aluno-conteúdo (esta é, talvez, a mais importante das interações na EAD, pois é o momento em que o aluno interage com o conteúdo apresentado nos mais diversos formatos – impresso, CD-ROM, vídeo, etc. – e aprende, internalizando as informações acessadas; em muitos modelos de cursos o aluno interage somente com o conteúdo, jamais interagindo com colegas ou instrutores; a interação do aluno com o

---

<sup>9</sup> Esta é uma tradução “contextualizada”, uma vez que no original lê-se “learner-instructor interaction”, significando a interação com o instrutor, que pode ser o tutor, o professor, ou o assessor pedagógico.

conteúdo é um processo interno que vai possibilitar um ‘diálogo simulado’ entre o material e o aluno).

Analisando as interações propostas por Moore, Holmberg e Lundberg (1997) apontam para a presença dos atores nos dois primeiros momentos, o que vai facilitar a aprendizagem do aluno. Mas, para estes autores, o terceiro tem a ver com a relação direta de trabalho do aluno com o conteúdo, se informando e construindo/refletindo internamente com ou sem uma ajuda exterior.

Para Holmberg e Lundberg (1997) o conceito de interação se estrutura em duas dimensões: uma relacionada com o “conteúdo em interação” e outra com o “contexto onde acontece a interação”, com foco nos estudantes e outros atores e o desenvolvimento de relações no processo ensino aprendizagem. Ou seja, conforme afirmam Lave e Wenger (apud SUTTON, 2001, p. 2), “o processo social de interação é requisito para que haja aprendizagem”.

Hillman et. al. (Apud SUTTON, 2001), propõem um quarto tipo de interação, que consideram como característico da EAD a partir da terceira geração – a interação aluno-interface. Esta quarta possibilidade de interação acontece entre o aluno e as tecnologias utilizadas na implementação do curso e é obrigatória, pois o aluno deve utilizar alguma tecnologia para interagir com o conteúdo, o professor e/ou colegas.

Sutton (2001) identifica ainda a existência de um quinto tipo de interação – *vicarious interaction* – que pode ser traduzida como interação vicária, a qual acontece quando um aluno se beneficia de forma indireta da interação de um ou mais colegas com o professor ou entre estes. Para Sutton (op. cit.), nem todos os estudantes vão se beneficiar deste tipo de interação, mas para alguns (mais tímidos, discretos, que têm dificuldade de interagir) pode ser um diferencial entre aprender ou não determinado conteúdo.

A questão da interação permeia as discussões com caráter mais teórico na área, uma vez que este é um conceito fundamental na construção da proximidade, pressuposto da EAD (conforme visto em PETERS, 2001, *op. cit.*). No trabalho de Holmberg e Lundberg (*op. cit.*), diversos autores que já trabalharam com o conceito

de interação são mencionados, como por exemplo, as pesquisas sobre teorias educacionais realizadas por Baath (1984), demonstrando a importância dos diferentes tipos de apoio oferecidos aos alunos e concluindo que uma relação individual e personalizada de tutoria é fundamental para o sucesso.

Dewey (Apud VRASIDAS, 2000) destaca a interação como um dos mais importantes componentes da aprendizagem, da mesma forma que Vigotsky (Apud VRASIDAS, 2000), para quem a interação caracteriza a relação do indivíduo com o ambiente. Neste sentido, o “grande desafio para educadores é criar ambientes de aprendizagem que ofereçam aos estudantes possibilidades de elaborar e desenvolver seus próprios processos intelectuais” (HOLMBERG; LUNDBERG, 1997, p. 2). O ambiente deve ser estimulante e criativo, gerar idéias, oferecendo ao aluno múltiplas possibilidades de interação.

Outro trabalho nesta área foi realizado por Rekkedal (1995), que destacou a importância dos tutores e sua relação com alunos, observando resultados positivos em termos de persistência, atitudes e desempenho daqueles alunos que tiveram um acompanhamento individualizado e próximo. Ou seja, fica destacada a importância da interação aluno-tutor para o processo ensino-aprendizagem.

A relação professor-tutor/aluno é planejada e assegurada pela instituição, o que é uma característica diferenciadora da EAD (KEEGAN, 1996). Esta relação é fundamental em qualquer situação de ensino e, segundo Holmberg e Lundberg (1997) acontece em uma “arena formal”,<sup>10</sup> formada pelas diferentes áreas nas quais o estudante atua e se relaciona.

Diferentes autores na área de EAD têm se preocupado com a relação professor-aluno e com a integração desta relação nos materiais de estudo produzidos. Holmberg (1995) ao trabalhar o conceito de conversação didática, preocupa-se com esta questão, e com a integração de um aspecto relacional aos materiais. Keegan (1996), propõe a idéia da reintegração do ato de ensinar e aprender com os materiais e também se mostra preocupado com a dimensão

---

<sup>10</sup> A “arena formal” é o contexto institucional, onde as interações estabelecidas são pré-determinadas, com o professor e, eventualmente, com os colegas.

relacional. Outros autores citados são Moore (1993) e sua teoria da distância transacional e Garrison (1989), com a teoria sobre transações educacionais.

Holmberg e Lundberg (1997) destacam que acontecem no contexto da “arena formal” as interações do aluno com os conteúdos e/ou materiais de estudo, com o professor ou outro representante da instituição, e com seus colegas, sendo todas organizadas e planejadas no contexto organizado da instituição.

Educação a distância freqüentemente significa uma intervenção ou mudança das atividades educacionais para a casa do aluno. Nesta situação, o que é mais importante para organizadores dos estudos é mediar a relação aluno-professor, para reduzir a distância o mais eficientemente possível (HOLMBERG; LUNDBERG, 1997, p.5).

A casa do aluno é “colonizada” pela instituição de EAD, pois é aí que a interação do aluno com o conteúdo e mesmo com o professor ou outros atores vai acontecer, especialmente com novas tecnologias de comunicação (EVANS, 1989). Provavelmente, a interação que acontece em contextos outros que a instituição segue um padrão já conhecido na sala de aula e, ainda assim, é influenciado/organizado pela instituição de EAD – arena formal.

Holmberg e Lundberg (1997) argumentam que os alunos também vão interagir em contexto informais, que são normalmente desconsiderados. Atores informais, como colegas de trabalho, vão apoiar e encorajar o aluno nos seu processo de aprendizagem. As relações aluno-aluno e aluno-contexto social são fundamentais, sendo que a interação nesta “arena informal”<sup>11</sup> é provavelmente mais profunda, uma vez que está imersa em valores emocionais e relações afetivas. Para a instituição de EAD é fundamental que esta “arena informal” seja cooperativa e auxilie o aluno, motivando-o para os estudos e para sua permanência e finalização do programa iniciado.

A definição de interação está focada nas relações entre as pessoas, não na tecnologia utilizada para mediar estas relações. Interação envolve elementos como local, contexto e conteúdo. Holmberg e Lundberg (1997) definem interação como:

---

<sup>11</sup> O que autores chamam de “arena informal” é a vida social do aluno em casa, a família, o trabalho, os amigos, onde as relações estabelecidas também vão auxiliá-lo nos alcances de seus objetivos, ou não.

(...) a relação entre o aluno e elementos significativos (pessoas, ambiente) no contexto que o rodeia. Este contexto pode ser formalmente organizado ou informal. A relação tem conteúdos específicos. Sempre vai lidar com tarefas cognitivas, administrativas e emocionais relacionadas com objetivos educacionais ou com o desenvolvimento do aluno durante o curso. Interação pode acontecer com atores presentes no mesmo local ou separados. Pode acontecer em tempo real ou com atraso. Quando atores estão separados ou quando interação é atrasada algum tipo de solução para ligar os atores é necessária, normalmente alguma “ponte tecnológica” (HOLMBERG; LUNDBERG, 1997, p 9).

Os autores vão explorar diferentes cenários onde interações podem acontecer, com foco nas duas arenas contextuais – formal e informal. Interações com conteúdo (cognitivas, administrativas e emocionais) vão acontecer. Cenários apontam para importância do pessoal e atividades de apoio.

Atores de diferentes contextos podem, provavelmente, oferecer conselhos, ajuda sobre como estudar, utilizando suas próprias experiências como referência, mas somente o pessoal de apoio da instituição é que estará habilitado a explicar com detalhes “as regras do jogo” (HOLMBERG; LUNDBERG, 1997, p. 13).

O conceito de interação tal qual trabalhado por diferentes autores na área de EAD deixa clara a sua importância para os serviços de apoio ao aluno. Os profissionais envolvidos nas diferentes atividades que compõem os serviços de apoio aos alunos na EAD atuam no sentido de facilitar as interações e muitas vezes a interação do aluno com a instituição de EAD é formalizada por eles – caso da relação aluno-tutor, por exemplo.

Ainda em Holmberg e Lundberg (1997), fica clara a necessidade de se criar, para o aluno, um ambiente que lhes dê poder sobre o seu processo de aprendizagem, com a oferta de diferentes meios e formas de trabalho para chegar aos seus objetivos. Os autores sugerem que a sua definição de interação:

torna o estudante e todo o seu ambiente de aprendizagem visível. Tendo este tipo de definição e colocando em prática de forma criativa é possível trabalhar com novos e diferentes cenários para o apoio aos estudantes (HOLMBERG; LUNDBERG, 1997, p.13).

Para Robson (1996), a importância da interação na EAD está relacionada com a aprendizagem e a socialização do aluno, que aprende ao interagir com os

colegas, com o professor e, também, com o contexto onde ocorre o processo ensino-aprendizagem.

Numa interpretação behaviorista, a interação pode ser vista como uma situação onde acontece um estímulo-reação-estímulo. Mas, pode também ser vista como a construção do saber no contato com o outro, pois “[Q]uando as pessoas interagem elas interpretam o meio ambiente e relacionam esta visão com as suas. É nestes cenários que as circunstâncias.” Neste sentido interação “é a interação de idéias com aquelas de outros para explicar as suas próprias, para apreciar as idéias dos outros e estimular a criação de novas” (ROBSON, 1996, p.315). Ou seja, as pessoas vão ajustar a sua compreensão e interpretação de um fenômeno por meio de interações com outras pessoas.

Na EAD a tecnologia utilizada pode determinar a quantidade e qualidade da interação. Moore (apud ROBSON, 1996, p. 315), coloca que é:

importante examinar a capacidade da tecnologia para facilitar e aumentar a interação no processo de ensino ao mesmo tempo em que se mantém na cabeça que mesmo que, em muitos casos, a distância física separa alunos e professores, existem muitos outros fatores, como a presença de outros estudantes, que pode levar a sensação de separação, mesmo quando professor e alunos estão bem próximos, na mesma sala-de-aula.

Fica evidente, neste caso, a importância da escolha de tecnologias adequadas ao perfil do público-alvo, uma vez que a acessibilidade e nível de interatividade devem ser vistos como fatores fundamentais deste processo, sem, no entanto, esquecer-se a importância da seleção de estratégias adequadas para a facilitação da aprendizagem do aluno.

### **3.2.3.3 Interação pressupõe comunicação e vice-versa**

Berlo (Apud PRIMO, 2000, p.2) aponta para a existência de uma interdependência no processo de interação, com agentes envolvidos em uma relação de dependência e influência mútuas. Conforme exposto por Primo (op.cit. p.

2), o contexto vai influenciar sobremaneira o grau e a qualidade dessa interdependência, destacando o alerta do autor para o risco de uma compreensão limitada da interação “(...) apenas como ação e reação”.

A segunda falha do uso do conceito de ação-reação diz respeito à nossa permanente referência à comunicação como um processo. Os termos ‘ação’ e ‘reação’ rejeitam o conceito de processo. Implicam que há um começo na comunicação (o ato), um segundo acontecimento (reação), acontecimentos subseqüentes, etc., e um fim. Implicam a interdependência dos acontecimentos dentro da seqüência, mas não implicam o tipo de interdependência dinâmica que se compreende no processo da comunicação (BERLO, 1991, p. 117, Apud PRIMO, 2000, p. 2).

O que se destaca, então, no trabalho destes autores e também em outros importantes teóricos da comunicação (WATZLAWICK, BEAVIN e JACKSON, 1967; Fisher, 1987), é uma visão da comunicação como interação, dinâmica e contextual.

Segundo Picciano (2002), interação e presença são fundamentais para o desempenho do aluno em cursos a distância. Este autor vai interpretar presença de acordo com o conceito proposto por Lombard e Ditton (1997, p. 23), onde esta seria a “ilusão da não-mediação onde o meio aparentemente torna-se invisível, ou se transforma em uma entidade social”. Ou seja, a presença seria a possibilidade de esquecer a mediação tecnológica e sentir-se realmente parte da experiência, presente. Presença é transparência.

Thompson (1998, p. 77) aponta que o desenvolvimento dos meios de comunicação leva ao surgimento de novas formas de interação e de relacionamentos sociais. Este desenvolvimento “faz surgir uma complexa reorganização de padrões de interação humana através do espaço e do tempo”. O autor analisa três tipos de interação: interação face-a-face, interação mediada e interação quase-mediada.

A interação face-a-face acontece em um “contexto de co-presença” e onde os “participantes estão imediatamente presentes e partilham um mesmo sistema referencial de espaço e de tempo”. É dialógica e os participantes compartilham o referencial simbólico, o que facilita a comunicação. Já a interação mediada acontece



com a utilização de algum meio técnico, como o telefone, cartas, etc. As referências simbólicas são diferenciadas e existe uma separação entre os participantes, que pode ser somente no espaço ou também no tempo. O último caso, a quase interação mediada descreve aquelas interações que acontecem mediadas pelos meios de comunicação de massa. É uma interação monológica, pois somente os produtores enviam mensagens, que são recebidas, mas que, na maioria das vezes, não são respondidas de forma direta. A seguir, reproduz-se tabela proposta pelo autor, onde são apresentadas diferenças e semelhanças entre os tipos de interação.

<b>Características interativas</b>	<b>Interação face a face</b>	<b>Interação mediada</b>	<b>Quase-interação mediada</b>
Espaço tempo	Contexto de co-presença; sistema referencial espaço-temporal comum	Separação dos contextos; disponibilidade estendida no tempo e no espaço	Separação dos contextos; disponibilidade estendida no tempo e no espaço
Possibilidade das deixas simbólicas	Multiplicidade de deixas simbólicas	Limitação das possibilidades de deixas simbólicas	Limitação das possibilidades de deixas simbólicas
Orientação da atividade	Orientada para outros específicos	Orientada para outros específicos	Orientada para um número indefinido de receptores potenciais
Dialógica/monológica	Dialógica	Dialógica	Monológica

Quadro 4. Tipos de interação

Fonte: Thompson, 1998, p. 80

A interpretação proposta por Thompson (1998), e rapidamente resumida anteriormente, destaca a importância do desenvolvimento das TIC e dos meios de comunicação de massa para o surgimento e disseminação de novas formas de interação, onde os indivíduos passam a interagir com situações e eventos distantes da sua realidade com grande familiaridade. Para a educação a distância estas possibilidades são fundamentais, pois vão garantir ao aluno a construção da proximidade, mediada por diferentes tecnologias. Os meios de comunicação de massa também são utilizados com grande intensidade na EAD, especialmente nos países em desenvolvimento, onde a acessibilidade às novas mídias interativas é ainda bastante restrita. Mas, quando isto ocorre, oportunidades paralelas de interação são oferecidas ao aluno, desde a utilização de materiais impressos e

correspondência para a comunicação com a instituição, até a possibilidade da tutoria presencial.

Buscou-se, neste capítulo, delimitar conceitos que são percebidos por esta pesquisadora-autora como fundadores das escassas teorias existentes sobre educação a distância: distância, mediação e interação.

A distância, em suas múltiplas dimensões, é apresentada como característica definidora da EAD e, ao mesmo tempo, o grande desafio para os profissionais da área. A sua superação, criando no aluno um senso de pertencimento, de proximidade, de familiaridade com a forma de trabalhar e com a instituição impulsiona as ações de EAD. Construir a proximidade do aluno com a instituição/organização implica na aceitação e compreensão das diversas dimensões da distância, física, temporal, dialógica.

O processo de mediação pode ser visto como a apropriação/adaptação, pela instituição e/ou organização que está organizando e ofertando um curso a distância, das tecnologias e materiais utilizados no sentido de auxiliar ou facilitar o processo de aprendizagem do aluno. Neste sentido, fica claro o papel que irá exercer o serviço de apoio ao aluno neste processo, onde esta estrutura aparece como uma ponte entre o aluno distante e a instituição/organização de EAD.

Interação é conceito-chave na EAD. Se educação for pensada/abordada como um processo de comunicação, a interação é, justamente, este processo mediado por meios diversos. Sua importância relaciona-se diretamente com o processo de aprendizagem e de socialização do aluno. Criar oportunidade de interação e/ou facilitar este processo entre o aluno e a instituição e/ou colegas e/ou professores é o desafio colocado para os serviços de apoio ao aluno. Na verdade, todas as ações de apoio têm como foco o estímulo à interação, a diminuição da distância, a mediação de processos.

A compreensão dos conceitos de interação e interatividade é fundamental para a discussão dos papéis e funções dos agentes que atuam no apoio ao aluno a distância. Por esta razão a importância da sua utilização neste trabalho, sempre

tendo como foco a atuação do monitor, como agente facilitador da comunicação entre o aluno e a instituição, o professor e seus colegas.

## CAPÍTULO 4

### SERVIÇOS DE APOIO AO ALUNO: INFORMAÇÃO, ATENDIMENTO E ACOMPANHAMENTO

#### 4.1 Introdução

Este capítulo apresenta um estudo detalhado da literatura sobre serviços de apoio aos alunos a distância, com ênfase na estrutura e serviços oferecidos, características dos profissionais (monitores/tutores) e importância para o sucesso da EAD. Uma vez que o ponto de partida para a organização de uma estrutura de serviços de apoio ao aluno deve ser o conhecimento do público-alvo, inicia-se o capítulo com algumas considerações sobre as características, necessidades e demandas dos alunos a distância.

#### 4.2 O aluno a distância e suas necessidades

Ao se imaginar um aluno a distância, parte-se sempre do pressuposto de que este é um aluno **adulto, autônomo, independente**. Este aluno tem, então, características e necessidades especiais, para as quais as instituições de EAD devem voltar sua atenção. Terry Evans em seu livro intitulado “Understanding Learners In Open and Distance Education”, apresenta o aluno de cursos a distância a partir de sua convivência com estes alunos, destacando de forma bastante peculiar as características, expectativas, motivação e fatores desmotivadores que os levam a concluir ou abandonar seus cursos. A partir desta leitura, é possível compreender com mais clareza a importância dos serviços de apoio para o aluno na EAD, da oferta de oportunidades diversas de interação, enfim, do contato mais direto da instituição e seus agentes com o aluno distante.

Evans (1994, p. 15) aponta que o desconhecimento dos alunos a distância pelos professores tem a ver com o fato de que a construção do curso, especialmente no caso de cursos abertos, antecede a demanda, por isso ignora-se o perfil detalhado do aluno e, “na verdade, a construção do curso constrói também o aluno”. Ou seja, o planejamento acaba por focar o que deve ser ensinado e não para quem será ensinado.

A maior parte da aprendizagem do estudante em cursos abertos e a distância acontece independentemente da presença do professor, mas dependente dos materiais que estes prepararam para o curso. Professores em cursos abertos e a distância devem tomar uma série de decisões complexas, se não exatamente no escuro, certamente no lusco-fusco da especulação, interpretação, extrapolação e imaginação! (EVANS, 1994; p. 15-16).

Conhecer o aluno a distância é fundamental para o sucesso da EAD, pois, como destaca Evans (1994, p. 18), o conhecimento ajudará a superar as distâncias entre alunos e professores, distâncias que não são apenas físicas, estáticas, mensuráveis em quilômetros ou milhas, mas “são distâncias complexas e fluidas na relação aluno–professor”.

A superação das “distâncias” destacadas por Evans (op. Cit.) depende, então, da identificação dos alunos. Este conhecimento é fundamental não somente para o professor, mas para a instituição de EAD como um todo. No caso dos serviços de apoio, na definição de uma estrutura eficiente e eficaz, é fundamental que a instituição tenha clareza de quem são os seus alunos, quais as suas necessidades e como manter a sua motivação para os estudos.

#### **4.2.1 Quem é o aluno a distância – o mito do aluno autônomo**

Partindo-se do pressuposto de que o aluno é o centro de qualquer processo educativo de qualidade, tal deve ser o caso na EAD. O aluno a distância é figura central do processo de ensino-aprendizagem e todo o curso é desenhado visando a otimização do seu desempenho. Uma das regras de ouro para o sucesso de um programa de EAD (GARCIA ARETIO, 1996; PRETI, 1996; MOORE;

KEARSLEY, 1996) é o conhecimento do público-alvo para o qual se está planejando. Quem é este aluno? Quais as suas expectativas? O que ele busca/necessita? Responder estas questões, ainda que de forma ampla e genérica, é uma tarefa primordial para as instituições de EAD.

Para compreender um aluno “autônomo”, é necessária uma compreensão clara dos significados do termo autonomia e da autonomia do aluno a distância. Preti (2000, p. 130), coloca que autonomia tem um significado etimológico.<sup>12</sup>

Segundo Preti (*op. cit.* p.131), numa relação pedagógica, autonomia implica em um reconhecimento da capacidade do outro, respeitando-o e compartilhando com ele a construção do conhecimento. Há aí um caráter político inegável. O outro lado é o lado do responsabilizar-se pelo próprio conhecimento, pela sua formação, objetivos e fins: “tornar-se sujeito da formação para si mesmo”.

O autor mostra que a autonomia tem diversas dimensões, como a dimensão ontológica (faz parte do ser; todo ser traz em si esta possibilidade); política (tem objetivos, faz parte de um projeto maior, de vida); e uma dimensão afetiva, onde é preciso existir prazer, motivação, pois aprende quem está motivado para a aprendizagem. Só desenvolve sua autonomia potencial quem sabe o que quer.

Quando um estudante recebe informações que o levem a pensar que o seu sucesso (...) se justifica pela conjugação das suas capacidades com o dispêndio de esforço (...) desenvolve a sua percepção de auto-eficácia, melhora a qualidade de sua execução e, de acordo ainda com a teoria cognitivo-social, eleva o seu estado de motivação (CERDEIRA, 1995, apud PRETI, *op. cit.*, p.4).

Cranton (1996) destaca como características da autonomia a cooperação, o respeito mútuo, a criatividade individual, a flexibilidade, o criticismo racional e a independência. Segundo a autora, estas características são fundamentais para o educador, especialmente de indivíduos adultos, que busca promover um processo autônomo de aprendizagem.

Segundo Lebel (1994), a autonomia do estudante é altamente desejável, mas nem sempre é uma realidade. Deschênes (apud LEBEL, *op. cit.*, p. 3) destaca

---

<sup>12</sup> Do grego. Palavra composta do pronome reflexivo, com posição atributiva, *autos* (próprio, de si mesmo) e do substantivo *nomos* (lei, regra, norma)

que nem todos os adultos estão preparados para a autonomia no aprender e podem inclusive, sentirem-se pressionados em situações de aprendizagem que exijam deles o controle de limites e recursos. Hostler (1986) critica os sistemas tradicionais de ensino, os quais não permitem o desenvolvimento e não educam para a autodireção, o autocontrole.

Wedemayer (*apud* KEEGAN, 1992, p.77), partia também de uma visão do estudante a distância como autônomo e defendia que o sistema de EAD deveria pôr grande parte da responsabilidade pela aprendizagem no próprio estudante. Para Wedemayer, a autonomia do estudante em cursos a distância está relacionada a três questões: os programas deveriam ser flexíveis, permitindo aos estudantes determinarem seu próprio ritmo, individualizados e ofertarem liberdade na determinação dos objetivos. A flexibilidade dos programas implica que os estudantes podem determinar seu ritmo de estudo de acordo com as circunstâncias pessoais e necessidades. A individualização do aprendizado implica que o estudante deve ter liberdade para seguir um ou vários cursos. A autonomia do estudante também implica que ele tenha liberdade na definição de seus objetivos de aprendizagem, atividades e avaliação de seu desempenho.

Na concepção de Wedemayer, o tutor também desempenha um papel fundamental. Ele é visto como “o monitor e motivador diário da autonomia do estudante a distância” (*apud* KEEGAN, 1992, p.78).

A proposta da autonomia do aprendiz é que este irá assumir responsabilidade pela regulação e disciplina e desenvolver a capacidade de aprendizagem autodirigida, que é a afirmação da maioridade de uma pessoa educada (KEEGAN, 1992, p. 78).

Moore (*apud* LEBEL 1995) define um aprendiz autônomo como:

uma pessoa que identifica uma necessidade de aprendizagem ao se deparar com um problema, uma habilidade que precisa adquirir ou uma informação que ele não possui. Ele é capaz de formular sua necessidade de aprendizagem em termos de objetivos gerais e específicos e de fixar, de modo mais ou menos explícito, os critérios de realização.

Ou seja, o estudante autônomo, a partir de uma dimensão/interpretação didática da autonomia (HOLMBERG, 2000), é professor de si mesmo e assume uma

postura de auto-docência. Este modelo também vai desafiar o professor a abandonar o modo expositivo de ensino e adotar uma postura que respeite a autonomia do aluno.

Pesquisas e publicações diversas (INGLIS *et. al.*, 1999; POTTER, 1998; RUMBLE, 2000), indicam que, para que uma abordagem educacional realmente possa ser vista como 'centrada no aluno', sérias pesquisas e recursos devem ser focados nos aspectos críticos que afetam a disposição do aluno para estudar a distância, fatores que podem impedir o aluno de se matricular e progredir, assim como os aspectos motivacionais, além do que devem ser consideradas também as questões econômicas, disponibilidade de tempo, características pessoais, etc. (RYAN, 2001, p. 76).

Qureshi *et. al.* (2002) também destacam estas questões e apontam que o aluno a distância normalmente é muito influenciado pelo seu meio.

Os estudantes que buscam cursos a distância representam, segundo Peters (2001, p. 37):

(...) uma clientela especial. Ela é diferente da do (sic) estudo com presença, porque por via de regra se trata de adultos um pouco mais velhos. Sua idade média situa-se entre 20 e 30 anos, sendo que para cima dificilmente se coloca um limite.

Peters (op. cit.), também vai destacar as mudanças no "ponto de partida didático" destes alunos adultos, em cursos a distância, em seis aspectos principais:

1. Experiência de vida muda a forma de encarar e avaliar os benefícios dos estudos.
2. Harmonizar estudo e trabalho profissional é um desafio, pois a maioria dedica-se aos estudos em tempo parcial.
3. Vêem oportunidade como uma segunda chance, uma vez que não puderam estudar quando mais jovens.
4. Buscam um *status* socioeconômico mais elevado, em um contexto social cada vez mais competitivo.



5. São mais qualificados, pois muitos já estudaram antes e com sucesso, o que reflete na sua motivação e na atitude que apresentam em relação ao estudo.
6. Para o aluno adulto, o estudo tem função diferente, estando inserido de forma clara e definida em seus planos de vida, atuais ou futuros.

Ou seja, os alunos que estudam a distância normalmente são adultos, preparados para fazer escolhas e tomar decisões, sendo motivados e com um foco específico definido. Estes sabem porquê e para quê estão realizando determinado curso. Assim sendo, a escolha do curso, freqüentemente, está relacionada com objetivos específicos, como uma promoção no trabalho ou adquirir determinada habilidade que será importante na realização de suas atividades no trabalho, entre outras (MOOD, 1995).

Para o aprendiz adulto, o mais importante é incorporar novos conhecimentos aos que já possui, quer respostas às suas necessidades e não está interessado em aprender por aprender. Ele está mais inclinado a desafiar professores e colegas com experiências da vida real que contradizem estudos hipotéticos.

“Estudantes adultos trazem uma grande variedade de interesses e experiências para a sala de aula. O processo de instrução que aproveita esta riqueza torna-se mais profundo e envolvente para todos” (CAFFARELLA, Apud, AL-ASHKAR, 2000).

Ao apontar para as razões que levam os alunos a distância a optarem por esta modalidade de estudo, Mood (1995) destaca que estas são relacionadas a questões como o tempo disponível para os estudos, a localização geográfica das instituições que oferecem o tipo de formação que o aluno procura, em relação ao seu local de residência e trabalho, responsabilidades na família ou trabalho, e até condições climáticas adversas, onde o próprio deslocamento até o local de estudos pode colocar em risco a segurança física do aluno.

Mood (op. cit., p. 102), também destaca que mesmo “estudantes altamente motivados que se matriculam em um curso a distância por iniciativa própria consideram esta experiência solitária, difícil e, muitas vezes, assustadora”. A sensação de isolamento, ou distância social (GUNAWARDENA; ZITTLE, 1996) ou

transacional (MOORE, 2002), aparece como uma característica da EAD que está relacionada diretamente com a ausência de serviços básicos de apoio ao aluno, como o aconselhamento e acompanhamento pré e pós-matrícula (MOOD, 1995; LEWIS, 1995).

Não importa qual o sistema de contato oferecido ao aluno a distância, correspondência, telefone, ou comunicação mediada por computador, ainda é muito mais fácil para o aluno *on-campus* ficar alguns minutos após a aula e discutir com o professor, procurá-lo na sua sala em horários preestabelecidos, ou solicitar uma consulta especial. Até mesmo os estudantes que comutam até o campus têm mais acesso aos professores que o aluno a distância (MOOD, 1995, p.102).

Esta constatação “fatalista”, apresentada pela autora, vem sendo desmistificada pelas possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias de comunicação e informação aplicadas à EAD. A oferta de oportunidades extensivas de momentos de interação/comunicação do estudante com o professor, colegas e instituição, acredita-se, deve mudar esta concepção.

Além destas dificuldades, existem outros “fatores externos” que devem ser considerados, pois também podem atuar como desmotivadores e levar o estudante a abandonar seu curso. A grande influência de fatores externos ao curso, como trabalho e família, que para os estudantes vêm em primeiro lugar e são considerados como compromissos mais importantes, é apontada em vários estudos na área, entre os quais pode-se destacar Garland (1992) e Brindley (1987), citados por Mood (1995). Ambos os trabalhos mostram que trabalho e família são causas importantes de desistência em cursos a distância.

Fiúza (2002), também conclui em seu trabalho que a família, também, é um dos principais agentes motivadores dos alunos a distância. Da mesma forma que a família atua como motivadora, as questões familiares também podem levar ao abandono de um curso a distância, como reforça Evans (1994).

Fatores técnicos como o acesso à tecnologia e o domínio desta, também podem ser vistos como uma dificuldade a mais pelos estudantes, por isso a importância de uma estrutura de suporte técnico eficiente, além da preparação anterior do estudante para a utilização das mídias adotadas (DEKKERS; RAHMAN, 2000; KVAVIK; HANDBERG, 2000; van DUREN *et. al.*, 1999). Todas estas ações

devem visar a construção da autonomia por parte do aluno, pois esta conquista será facilitadora do seu processo de aprendizagem a distância.

#### **4.2.2 Necessidades do aluno a distância**

O aluno a distância, mais do que o aluno presencial, tem necessidades específicas. Para alguns autores (BAYLESS, 2001; SIMPSON, 2000; POTTER, 1998) estas necessidades podem ser classificadas como acadêmicas e não-acadêmicas.

Bayless (2001), em sua tese intitulada *What Are the non-academic needs of Distance Learners*, destaca 6 (seis) grupos de necessidades comuns aos estudantes:

1. Acesso aos recursos. Os estudantes devem ter acesso rápido e irrestrito a informações sobre como estudar a distância ou como ser bem-sucedido na EAD. As informações sobre a instituição e o programa devem ser claras e facilmente acessíveis, assim como as informações relacionadas com a utilização da biblioteca, aquisição de livros e secretaria.
2. Negociação dos processos. A instituição deve ter pessoal preparado para auxiliar o aluno em questões complexas relacionadas aos estudos, como processo de admissão, registro, matrícula, etc.
3. Orientação/ desenvolvimento pessoal. Os estudantes encontram dificuldades diversas durante os estudos, especialmente de caráter pessoal. A instituição deve ter pessoal preparado para orientá-lo nestes momentos.
4. Desenvolvimento de habilidades. Para o estudante, o desenvolvimento de competências é contínuo. A instituição deve estar preparada para auxiliá-lo neste processo, com a utilização de novas tecnologias, novas técnicas de leitura e estudo, etc.
5. Relações interpessoais. Estudantes a distância precisam aprender como interagir efetivamente com seus colegas nos diferentes

momentos do curso, pois a relação inter-pares é fundamental para o processo de aprendizagem.

6. Aplicação prática de habilidades e conhecimentos. Os estudantes necessitam de oportunidades para aplicar os conhecimentos adquiridos na prática, trabalhando em sua comunidade, realizando estágios, etc.

Lewis (1995) destaca que as necessidades dos alunos a distância mudam de acordo com o estágio em que se encontram no curso e que as instituições respondem de forma variada a estas necessidades, utilizando materiais que trazem em si respostas a possíveis perguntas do estudante em cada estágio, utilizando avaliação por computador, para oferecer ao aluno resposta imediata, organizando centrais de atendimento e serviços de apoio.

O autor identifica seis estágios ‘chave’, onde os alunos apresentarão necessidades específicas que o serviço de apoio deverá atender:

1. Pré-matrícula, ou antes do início do curso;
2. Ao entrar no curso;
3. Nos primeiros dias;
4. Metade do curso;
5. Provas e exames finais;
6. Após o término do curso (certificação, etc.).

#### **4.2.3 Motivação e expectativas**

Lo que no se hace sentir no se entiende, decía Simon Rodríguez, y lo que no se entiende no interesa. Sentido viene de sentir. Si queremos dar sentido a lo que hacemos, es evidente que el sentimiento, la intuición, la emoción, la percepción connotativa es el camino a seguir. Todo lo que el estudiante haga, tiene que tener sentido para él. Cualquier actividad, cualquier tarea sin sentido lejos de educar, deseduca. El sentido no se traspasa, ni se enseña; el sentido se construye, se hace y rehace en un proceso de descubrimiento y enriquecimiento permanentes (PEREZ; CASTILLO, 1996, p. X).

A motivação é fundamental para que o aluno a distância persista em suas atividades e conclua seus estudos. A motivação, também, é fundamental para o processo de aprendizagem.

Segundo Rogers (Apud QURESHI *et. al.*, 2002) a motivação na educação “é a compulsão que mantém uma pessoa numa situação de aprendizagem e a encoraja a aprender”.

Lya Visser, pesquisadora na área de motivação do aluno a distância, afirma que “estar motivado é uma disposição autônoma, algo que é interno a pessoa” (VISSER, 1997). Para a autora este fato determina que só será possível intervir, atuar, no processo motivacional até onde o alvo da ação permitir.

Wittrock (apud KAWACHI, 2002, p. 47) afirma que ensinar exerce sua influência no aprendizado alcançado por meio dos processos motivacionais dos alunos, os quais podem ser diretamente controlados pelo estudante assim como pelo professor ou outras pessoas e fatores.

Ou seja, os alunos podem ter o controle e os seus tutores podem auxiliá-los neste processo, para que estes se sintam altamente motivados para estudar se, e quando, compreendem que o seu sucesso no aprendizado, e a falta dele, estão relacionados ao seu esforço pessoal, ou a falta dele.

Para Kawachi (2002) a motivação dos alunos para a aprendizagem pode ser melhor compreendida a partir da taxonomia proposta em Gibbs *et. al.* (1984, apud KAWACHI, 2002). Esta taxonomia é adaptada pelo autor e apresentada no quadro 5.

MOTIVAÇÃO		COBERTURA
1. Vocacional	Extrínseca Intrínseca	Buscar qualificação para trabalho melhor Adquirir habilidades para seus desejos futuros
2. Acadêmica	Extrínseca Intrínseca	Quer passar nos exames ou obter boas notas Está seguindo seus próprios interesses intelectuais
3. Pessoal	Extrínseca Intrínseca	Quer provar a sua capacidade aos outros Deseja se aperfeiçoar
4. Social	Extrínseca *Intrínseca	Esportes, atividades extra-curriculares, atividades em clubes, grêmios *Somente se aplica para o caso da educação <i>on line</i> , conforme trabalhada pelo autor.

Quadro 5 Taxonomia da motivação para a aprendizagem

Fonte: Tradução de Gibbs *et. al.*, *Apud* Kawachi, 2002.

Ou seja, o aluno vai se sentir motivado para o curso se no decorrer do mesmo encontrar atividades que respondam às suas razões para estudar.

Ao falar sobre a importância da motivação do aluno na EAD, Visser (1997, p. 4) destaca que ainda existem poucas iniciativas especificamente elaboradas com o objetivo de estimular e manter o aluno motivado para os estudos:

A importância do desenvolvimento de estratégias para aumentar a motivação foi muito pouco estudada e não foram feitas muitas tentativas para auxiliar no *design* de materiais para cursos e/ou auxiliar instrutores a produzirem materiais motivadores.

Ainda segundo Visser (1997), na EAD, ao contrário do ensino-aprendizagem convencional onde o contato presencial regular entre estudantes e professores permite que os problemas de ordem motivacional sejam rapidamente identificados, é mais complicado detectar este tipo de situação e, portanto, não há uma ajuda externa efetiva para aumentar a motivação. Ou seja, para a autora, a inclusão de estratégias motivadoras nos materiais didáticos é uma forma de estimular a motivação dos estudantes a distância para a aprendizagem.

Em pesquisa realizada com um grupo de estudantes em um curso a distância oferecido pela Open University, a autora identificou uma série de fatores positivos relacionados com a utilização de mensagens de caráter motivacional e o desempenho e a persistência dos alunos no curso.

Fiúza (2002), também destaca em seu trabalho a importância da motivação para o desempenho e persistência dos alunos em cursos a distância. A realização de atividades que tenham como objetivo estimular o aluno para manter-se motivado é vista como uma atividade central no modelo de apoio ao aluno a distância implementado no LED e cuja experiência será descrita no próximo capítulo.

Contradizendo a maioria dos trabalhos sobre a motivação dos alunos a distância, que os coloca como altamente motivados, Qureshi *et. al.* (2002) perceberam em sua pesquisa com alunos da Universidade de Ontário, no Canadá, que os alunos que cursavam disciplinas a distância demonstravam menos motivação para os estudos que os alunos do grupo de controle, que cursavam as mesmas disciplinas presencialmente.

A partir dos resultados de seu trabalho os autores sugerem que é preciso realizar novas pesquisas sobre o assunto, buscando entender mais claramente por que os alunos a distância se mostraram menos motivados. Para Qureshi *et. al.* (2002), a complexidade dos fatores intervenientes na motivação do aluno a distância torna esta área extremamente interessante para explorações mais detalhadas.

Então, para atender às necessidades dos alunos, mantendo-os motivados para levarem a bom termo os seus estudos a distância, as instituições devem estar preparadas para investir na implementação de estruturas adequadas para a oferta de apoio aos alunos. A qualidade e efetividade dos serviços oferecidos são condição indispensável para a obtenção de altos níveis de permanência e conclusão dos cursos pelos alunos, objetivo da educação a distância em quaisquer contextos (SEWART, 2001; TAIT, 1995; THORPE, 2001).

### **4.3 Apoio ao aluno a distância – conceitos e pressupostos**

A organização das instituições de EAD é analisada com frequência pelos principais autores na área, como Moore (1996), Keegan (1996), Peters (2001), Rumble (2000, 2001), Garcia Aretio (2001), entre outros. As características que as instituições de EAD vão adotar ao tornarem continuadas as suas iniciativas na área são fundamentais para a estruturação do sistema de apoio ao aluno. A garantia de que será possível construir a proximidade e oferecer aos alunos oportunidades efetivas de interação, através da mediação tecnológica e pedagógica está diretamente ligada ao modelo organizacional adotado.

Instituições baseadas em estruturas fixas e verticalizadas tendem a encontrar mais dificuldades para oferecer aos alunos um serviço continuado e, especialmente, flexível. Segundo Sewart (Apud KEEGAN, 1996), assim como em sistemas mais complexos, como a burocracia governamental, hospitais, etc., é necessário um intermediário na relação com o usuário/cliente, este também é necessário na EAD, para garantir a ligação da instituição com o aluno a distância. Este processo intermediário entre o aluno distante e a instituição é o apoio ao aluno, que contempla um conjunto de serviços essenciais para garantir a proximidade deste com a instituição, por meio dos diferentes profissionais que vão atuar, nesta área, em contato direto ou indireto com o aluno.

#### **4.3.1 O que são serviços de apoio ao aluno a distância**

Uma breve retrospectiva histórica sobre serviços de apoio ao aluno mostra que no contexto de uma escola tradicional, por exemplo, o estudante quase com certeza irá contar com o apoio presencial do professor, que irá auxiliá-lo nas mais diversas atividades, além da estrutura normal de secretaria, etc. Conforme as escolas vão crescendo, outros profissionais passam a oferecer suporte ao aluno, complementando o trabalho do professor. Encontram-se, com frequência, duas



formas de apoio ao aluno, sendo uma mais relacionada ao seu desenvolvimento e crescimento pessoal e outra com as necessidades do sistema (notas, taxas, exames). Há, ainda, uma terceira forma, de importância fundamental, que é a motivação, ou estímulo, onde o aluno é incentivado a pertencer a um grupo, uma comunidade, socializar-se. A escola tem este importante papel na sociedade e este é um grande desafio para a EAD (DIRR, 1999).

Os serviços de apoio ao aluno crescem paralelamente com as mudanças na educação, que passa de uma abordagem centrada no professor para uma nova abordagem, onde o aluno é o centro (DEWEY, 1929) e onde o objetivo é proporcionar oportunidades de desenvolvimento integral.

Em contextos de educação presencial, as abordagens evoluíram a partir de modelos de aconselhamento, com uma tradição de atendimento ao aluno individualmente, servido por uma gama de diferentes profissionais, com agendamento prévio (GEORGE; O'REGAN, 1998). Em contextos de EAD, no entanto, a abordagem foi bastante diferente. Por causa do perfil dos estudantes e crenças sobre a sua capacidade para o estudo independente, uma distinção foi feita entre apoio “universal” e apoio “específico”. A abordagem tem sido de oferecer recursos de caráter genérico no âmbito institucional e de integrar questões de apoio relacionadas ao conteúdo dentro dos materiais de ensino especialmente formatados. Necessidades específicas também são atendidas pelos tutores e/ou professores (VALKE; MARTENS 1997; INGLIS et. al. 1999).

Os modelos mais antigos de apoio ao estudante partiam da noção de deficiência – atendiam números de alunos relativamente pequenos, com *background* pouco tradicional para serem bem-sucedidos em cursos cujo conteúdo e forma de oferta mantinham-se praticamente inalterados. Tipicamente o apoio era realizado em unidades separadas da área de ensino, por profissionais especializados em atendimento ao estudante, aconselhamento pessoal, carreiras e deficientes. O foco do apoio tendia a ser voltado ao aluno individual e oferecido por um membro do *staff* (GEORGE; HICKS, 2000, p.2 ).

A mudança acontecida na Austrália, por exemplo, com o crescimento da demanda imposta inclusive devido a imposições legais levou as universidades a desenvolverem estratégias para a re-configuração dos serviços de apoio ao aluno. No caso da University of South Australia, conforme apresentado por George e Hicks

(op. cit.), as mudanças que foram implementadas em resposta ao crescimento da demanda por ensino superior podem ser observadas no quadro 6.

<b>Antes</b>	<b>Depois</b>
Basicamente grupos de clientes com mesma origem/expectativas	População universal de estudantes
Poucos estudantes internacionais e sem pré-requisitos formais	Número significativo de estudantes estrangeiros, especialmente em alguns campi.
Face-a-face	Via tecnologia
Trabalho direto com estudantes para atender respostas individuais ao processo ensino-aprendizagem	Trabalho de forma sistêmica com staff e estudantes envolvidos nos conteúdos e cursos
Estrutura de serviços ao estudante como entidade autônoma dentro da Universidade	Estrutura de serviços ao estudante forma um grupo cujas atividades são dirigidas pelo diferentes Centros/Faculdades
Serviços baseados no profissional, de forma individualizada (definição de serviços e padrões)	Serviços baseados em performance de times multidisciplinares utilizando serviços e padrões definidos pela Universidade ou Centro
Relação aluno/staff baixa	Relação aluno/staff alta
Desenvolvimento acadêmico dos profissionais indiretamente relacionado ao aprendizado do aluno	Desenvolvimento acadêmico dos profissionais diretamente relacionado ao aprendizado do aluno

Quadro 6 Reconfiguração do serviço de apoio ao aluno – *University of South Austrália*

Fonte: Tradução de George e Hicks, 2001, p. 2

Esta mudança acontecida com a educação na Austrália e descrita por George e Hicks (2000) também está acontecendo no resto do mundo, pois a “sociedade do conhecimento”, estabelecida no final do século 20, coloca a aprendizagem em si como o objetivo primordial da Universidade. O processo de ensino-aprendizagem passa a ter como base três conceitos chaves que vão definir o contexto e as práticas: aprendizagem centrada no aluno, qualidade dos cursos e oferta flexível.

Neste contexto, a necessidade dos serviços de apoio passa a ser amplamente reconhecida, assim com a sua importância para uma redução das estatísticas de evasão, característica da EAD. Potter (1998), mostra números da

Universidade de Athabasca, no Canadá, que podem chegar aos 75% de evasão, o que torna inegável a necessidade de uma estrutura de apoio ao aluno bem organizada e eficiente. Aliás, o planejamento em longo prazo para a redução dos índices de evasão por meio do apoio é uma tendência das grandes instituições de EAD hoje.<sup>13</sup>

Thorpe (2001), destaca que os serviços de apoio estão relacionados com o atendimento às necessidades dos alunos, onde são utilizados diferentes conjuntos de tecnologias,<sup>14</sup> sem implicações em termos de facilitação da comunicação, uma vez que, para a autora, a interação (quantidade e qualidade) depende apenas do fator humano, não sendo afetada pela mídia utilizada. Segundo a autora, “apoio ao aluno é um termo técnico que designa um conjunto de práticas desenvolvidas no âmbito da EAD” (THORPE, 2001, p. 14).

Tait (1995, p. 232) conceitua o apoio ao aluno como:

as atividades que complementam os materiais produzidos em massa e que representam o elemento mais conhecido da EAD. (...) Mas, os elementos da EAD mais comumente identificados como apoio ao aluno são compostos de: tutoria, face-a-face ou por correspondência, telefone ou mídia eletrônica; orientação; a organização de centros de estudo; ensino interativo via rádio ou TV e outras atividades. Estas atividades têm como componente conceitual chave, a noção de apoio ao aluno individual, sozinho ou em grupo, em contraste com os elementos produzidos de forma massiva, os quais são idênticos para todos os alunos.

O autor destaca, ainda, que ambos os elementos – materiais e apoio - são essenciais e devem integrar a oferta organizada de cursos a distância.

Para Molefi (1998), os serviços de apoio ao aluno podem ser vistos como “quaisquer sistemas ou procedimentos que são especificamente criados e eficazmente utilizados para apoiar e/ou facilitar o processo de ensino-aprendizagem”. Este autor destaca que para estruturar os serviços de apoio, que vão contemplar uma estrutura administrativa, biblioteca, tutoria e aconselhamento, é

---

<sup>13</sup> Conclusão da autora, a partir de sua participação no Congresso Internacional promovido pelo ICDE (International Council of Distance Education) em Dusseldorf, 2001, onde este assunto permeou vários debates.

<sup>14</sup> A autora refere-se ao conceito de gerações, muito utilizado na EAD para definir a evolução em relação às tecnologias utilizadas em cada período. Para mais detalhes, ver capítulo 2.

fundamental que os agentes envolvidos neste processo tenham clareza sobre o público-alvo que será atingido.

Landim (1997, p. 125) também destaca a importância dos serviços de apoio ao aluno ao colocar que:

é essencial que as instituições promotoras de cursos na modalidade de EAD disponham de órgãos específicos para acompanhamento, atendimento e apoio aos alunos, possibilitando-lhes a aquisição de hábitos e técnicas de estudo, o contato com os tutores e com outros alunos (se for o caso), de modo a manter a constante motivação indispensável à sua permanência no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Devonshire e Crocker (1999), a determinação do “mix” correto de apoio, no entanto, é influenciado pelas características da população de estudantes e a combinação de materiais de estudo oferecidos, sendo determinado pela cultura e sistemas organizacionais.

#### **4.3.1.1 Agentes no apoio ao aluno**

No contexto dos serviços de apoio ao aluno na EAD, algumas funções se apresentam primordiais, como aquelas descritas por Dirr (1999) como o apoio ao desenvolvimento pessoal, a motivação e o estímulo. Estas funções são da alçada dos profissionais que atuam como tutores e, em casos muitos específicos, monitores.

A definição do papel destes agentes pode ser identificada no trabalho de diferentes autores:

- Tutor: é o representante de todo o curso junto aos alunos. Tem domínio do conteúdo, tem formação para avaliar o aluno e proporciona apoio pedagógico e operacional. Participa ativamente da avaliação do processo e do conteúdo (GARCIA ARETIO, 1994; SEWART, 2001; SIMPSON, 2000; REKKEDAL, 1995; entre outros).
- Assessor acadêmico: especialista em educação aberta e a distância tem como função apoiar o instrutor durante o desenvolvimento do

curso, além de atender presencialmente os alunos no decorrer do mesmo (HURTADO, 2000).

- Orientador acadêmico: além das atribuições do tutor, o orientador deve ter habilitação reconhecida e experiência em sala de aula, dedicação exclusiva e capacidade de orientar o aluno em trabalhos, teses, monografias e dissertações (PRETI, 1996; PEREZ; CASTILLO, 1996).

Grande parte da literatura pesquisada para a realização deste trabalho apresenta as ações de apoio ao aluno, que não sejam realizadas pelo professor, como tutoria. O tutor aparece como figura central no processo de tutoria, sendo responsável por uma gama quase infinita de atividades de apoio ao aluno. As estruturas de tutoria normalmente se organizam em centros, na maioria das vezes localizados em locais diversos, os quais contam com uma capacidade para realizar as atividades de apoio ao aluno sem recorrer a unidade central da instituição, podendo atuar independentemente. Isso não significa que as regras e procedimentos estabelecidos não sejam seguidos (GARCIA ARETIO, 1994; 2001; NEDER, 2000).

As atividades de tutoria são identificadas como atividades de docência, voltadas para a facilitação da aprendizagem do aluno por meio do trabalho com o conteúdo programático dos cursos e a oferta de apoio ao aluno para sanar possíveis dificuldades que sejam encontradas em relação ao conteúdo.

Em documento que registra o modelo de tutoria adotado pela Universidade Tecnológica da Finlândia, o tutor é apresentado como facilitador da aprendizagem, exercendo este papel através das funções de facilitador pedagógico, social, administrativo e técnico. Neste modelo, cabe ao tutor atuar como um facilitador e mediador do contato entre o aluno, a instituição, os colegas e o conteúdo. O tutor é visto, então, como a figura diretamente responsável pelo acompanhamento do desempenho do aluno, sua motivação, cumprimento de prazos, execução de tarefas, etc. (UETTP, 1996).

FUNÇÕES DO TUTOR*	
Facilitação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ orientar o aluno a fazer um plano de estudos realístico e promover o ensino de alta qualidade;</li> <li>✓ controlar o material do curso, estando pronto a fornecer material adicional.</li> </ul>
Facilitação social	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ conhecer os participantes de seu grupo de estudo e dar-lhes a possibilidade de se conhecerem uns aos outros, iniciando a interação entre eles e criando um sentimento de integração;</li> <li>✓ dar feedback regular aos alunos;</li> </ul>
Facilitação administrativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ preparar previamente os detalhes relativos ao curso;</li> <li>✓ descobrir as necessidades dos alunos e considerar os seus compromissos.</li> </ul>
Facilitação técnica	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ orientar os alunos no início do curso (ou antes) em relação aos novos métodos de estudo e à tecnologia utilizada;</li> <li>✓ ajudá-los a resolver problemas técnicos durante o curso ou encaminhá-los a um profissional que possa esclarecer suas dúvidas.</li> </ul>

Quadro 7 Funções do Tutor

Fonte: Universidade Tecnológica de Helsinque (1996), Apud Moraes, *et. al.*, 2003

Para a Universidade Aberta da Catalunha (UOC) o tutor é uma das figuras principais para garantir aos alunos qualidade acadêmica e atendimento personalizado. Na concepção de tutoria adotada naquela Universidade a figura do tutor está dividida em duas fases distintas: o tutor de início e o tutor de processo. Na primeira fase o tutor está diretamente vinculado ao serviço de apoio ao estudante e seu papel é atuar como referencial do aluno na Universidade. Ele deve acompanhar o aluno “desde o momento da formalização da primeira matrícula até que ele tenha finalizado com êxito o primeiro semestre”. Ou seja, neste primeiro momento, o tutor vai “ciceronear” o aluno pelo campus virtual, resolvendo dúvidas e esclarecendo pendências, facilitando a sua adaptação ao novo método de aprendizagem. Já no segundo semestre assume o tutor de processo, o qual atuará no sentido de acompanhar o estudante em seu progresso acadêmico, orientando na escolha das disciplinas, na organização do tempo, etc. (UOC, acessado em: 06/08/02).

Além da figura do tutor, o aluno da UOC conta também com um consultor, que vai orienta-lo nas questões relativas aos conteúdos e a utilização dos materiais. O consultor é o interlocutor específico para cada disciplina, responde dúvidas e questões relacionadas ao conteúdo, inicia e monitora discussões e debates, acompanha e avalia as atividades e exercícios dos alunos. O consultor é responsável pela avaliação contínua do aluno (APARICIO-VALVERDE, *et. al.*, 1998).

A *Open University* do Reino Unido (OU) também destaca em sua metodologia a figura do tutor. No contexto da OU cada aluno faz parte de um grupo de apoio coordenado por um tutor, o qual é responsável pelo acompanhamento do progresso dos alunos, corrigindo e comentando trabalhos, organizando sessões de orientação – tutoriais – onde responde perguntas e esclarece dúvidas dos alunos e mantendo um fluxo contínuo de comunicação com estes, por meio das diferentes mídias disponíveis.

No contexto da OU o tutor pode ser pensado como um facilitador ou guia. Eles são conhecedores do conteúdo e sabem como é estudar em tempo parcial e a distância. Muitos tutores também trabalham em educação, empresas ou indústrias, o que lhes dá uma ampla e variada experiência (OU, *Student Guide*, acessado em: 06/08/02).

Thorpe (1979, Apud THORPE, 1995, p.178) coloca que o tutor, no contexto da OU, está numa posição chave e ao mesmo tempo muito difícil, pois responde as demandas do time envolvido no processo de produção e implementação do curso e dos estudantes. É o tutor que é o responsável por tentar articular estas demandas e estabelecer um diálogo entre as duas partes. O tutor tem o papel de atuar como um intérprete entre as duas partes sendo que o seu papel é extremamente significativo para os alunos.

Para Grijalbo (1986, apud UNESCO, 1993, p. 62) o tutor é:

Um agente educativo, quer dizer, um profissional que intencionalmente promove, facilita e mantém os processos de comunicação necessários para contribuir para o aperfeiçoamento do sistema, mediante a retroalimentação e a assessoria acadêmica e não-acadêmica, e para apoiar a criação de condições que favoreçam a qualidade da aprendizagem e a realização pessoal e profissional dos usuários.

Segundo Garcia Aretio (2001) algumas qualidades são fundamentais para o profissional que vai exercer função de tutoria, como:

- Autenticidade e honradez.
- Maturidade emocional.
- Bom caráter e cordialidade.
- Compreensão de si mesmo.
- Capacidade empática.
- Inteligência e agilidade mental.
- Capacidade de escutar.
- Cultura social.
- Estabilidade emocional.
- Capacidade de aceitação.
- Inquietude cultural e amplos interesses.
- Liderança, etc.

O desenvolvimento destas habilidades/qualidades deve ser trabalhado nos programas de treinamento e capacitação destes profissionais, pois irão garantir a eficiência do acompanhamento, atendimento e das informações oferecidas aos alunos/clientes dos serviços de apoio.

Aalto e Jalava (1995) destacam que apesar da enorme quantidade de tarefas pelas quais são responsáveis, os tutores normalmente trabalham com contratos de tempo parcial, o que vai exigir mais do que treinamento adequado, mas um acompanhamento contínuo. Segundo os autores,

mesmo um treinamento completo e baseado em auto-reflexão não será suficiente para garantir tutoria de alta qualidade. Tutores necessitam acompanhamento e aconselhamento contínuo o qual irá reforçar a sua identificação como figuras chaves na rede de apoio ao aluno (AALTO; JALAVA, 1995, p. 262).

Para estes autores, exercer o papel de tutor é uma atividade socialmente recompensadora. Os tutores normalmente sentem que muito aprendem sobre comunicação e que também têm uma oportunidade de ampliar os seus conhecimentos sobre os conteúdos e sobre a área de atuação – EAD (AALTO; JALAVA, *op. cit.*, p. 263)



O grande desafio do processo de tutoria é como construir e manter uma interação que realmente suporte a aprendizagem. As grandes questões com as quais se deparam as instituições de ensino a distância, no que tange às estruturas de suporte e tutoria, são relacionadas com a construção de um ambiente adequado, tempo de dedicação dos tutores, promoção de uma relação empática e informal entre alunos e tutores.

#### **4.4 Serviços de apoio ao aluno**

A oferta de serviços de apoio pode ser estruturada com o uso de diferentes mídias, oferecendo oportunidades de interação síncrona e assíncrona, sempre tendo como base para o desenvolvimento destas o perfil, resultado da avaliação diagnóstica do grupo a ser atendido. Qualidades apontadas como características do aluno a distância, como organização, autonomia, reconhecimento dos próprios limites e saber buscar ajuda, também devem ser levadas em consideração.

Segundo Bayless (2001, p. 22):

a visão dos serviços ao estudante, baseada no gerenciamento de qualidade e nos serviços ao cliente, pressupõe uma forma de oferecer serviços realmente efetivos, de forma a garantir um aumento da satisfação dos alunos/clientes.

Para a OU Bangladesh os serviços de apoio ao aluno têm papéis e funções bastante específicos e que são realizados em diferentes instâncias da Universidade, conforme descrito em Khan (2001):

1. Formulação de políticas administrativas, planejamento, monitoria, supervisão e inspeção das unidades remotas, como os Centros Regionais de Recursos (RRC);
2. Planejamento e execução de política de admissão;
3. Divulgação e registro de estudantes;
4. Assessoria para a seleção e organização de centros de tutoria;
5. Preparação de orçamento para aprovação;

6. Requisição de formulários de admissão, cartões de registro, materiais de estudo, livros, etc.;
7. Entrevistas de admissão;
8. Desenvolvimento, treinamento, oficinas e orientação de atividades do pessoal das unidades remotas;
9. Provisão de recursos físicos, financeiros e humanos apropriados e adequados;
10. Recomendações para o lançamento de novos programas;
11. Atividades promocionais do programa;
12. Contatos com escolas e divisões para garantir o funcionamento perfeito do sistema de apoio ao aluno;
13. Preparação do relatório anual, *papers* e documentos; e,
14. Disseminação de informações e solução de problemas dos estudantes.

A estrutura apresentada anteriormente é a estrutura central, sendo que em cada uma das diferentes unidades remotas da instituição o setor de serviços aos alunos responde por um conjunto parecido de atividades, com algumas exceções decorrentes da organização. A visão da OU Bangladesh é de que o tutor/monitor é que está mais próximo do aluno (e deve estar) e por isso tem como oferecer um *feedback* bastante completo das necessidades e problemas deste, subsidiando a mudança de políticas, criação e ofertas de novos programas “(I)nspirando todas as pessoas envolvidas em EAD” (KHAN, 2001, p.4)

Khan cita Sewart (1993), para reforçar que as atividades desenvolvidas pelo serviço de apoio são extremamente importantes devido ao fato de que os estudantes apresentam necessidades ilimitadas; cada região e/ou instituição tem seu próprio *ethos* educacional, que deve ser respeitado. Também é fundamental considerar a dispersão dos estudantes, disponibilidade dos recursos, currículo e produtos do subsistema de produção do curso, assim como as diferenças genéricas dos grupos alvo.

Na Universidade Aberta da Catalunha (UOC), considerada a primeira Universidade Virtual europeia e importante referência na área de *e-learning*, a estrutura de apoio também está organizada em torno de centros regionais de atendimento, onde duas figuras são responsáveis pelo contato com o aluno – o “consultor” e o tutor. O consultor é o professor, sendo responsável por ministrar o

módulo, explicar os conteúdos e como utilizar os materiais, responder dúvidas e questões relacionadas ao conteúdo. É o consultor que inicia e monitora discussões e debates, assim como acompanha e avalia as atividades e exercícios dos alunos (APARICIO-VALVERDE, *et. al.*, 1998).

No modelo da UOC, a função do tutor se assemelha àquela do “student academic advisor”, comum nas universidades inglesas e americanas. É ele que vai acompanhar a trajetória do aluno durante todo o tempo que este estiver vinculado à instituição, seu nível de motivação e seu progresso nos estudos. O tutor vai oferecer suporte ao aluno e ajudá-lo a compreender a instituição e seu funcionamento, podendo também mediar discussões com o consultor, caso se apresentem situações que possam ameaçar o progresso do aluno nos estudos, ou atuar como fator desmotivador. Além de ser a principal “ponte” comunicacional entre a instituição e seus alunos a distância, o tutor também deve se apresentar como uma referência “social” para o aluno, fazendo com que este se sinta parte da comunidade acadêmica, apesar de seu isolamento geográfico (UOC, s/d.).

#### **4.4.1 Tipos de apoio**

Simpson (2000) propõe uma classificação dos serviços oferecidos aos alunos em dois tipos – acadêmico (ou tutorial) e não-acadêmico. O primeiro está relacionado às funções diretamente ligadas aos conteúdos e ao processo de avaliação da aprendizagem. Já o segundo tipo de apoio está relacionado a aspectos afetivos e organizacionais.

Esta classificação, no entanto, não contempla as especificidades do serviço de apoio ao aluno realizado em instituições de ensino tradicionais e que estão, devido a demandas do mercado e às mudanças na configuração da educação superior hoje, começando a trabalhar com EAD. Os trabalhos de Simpson (2000) e outros autores (POTTER, 1998; EVANS, 1994; DIRR, 1999, entre outros), mostram que, na EAD, as duas áreas tradicionais de apoio ao aluno – *educational guidance* e *student support* –

acabam por se mesclar, criando uma nova configuração, capaz de atender às chamadas necessidades co-curriculares (BAYLESS, 2001) destes alunos.

Neste sentido, Garcia Aretio (2001) coloca que o sistema de tutoria<sup>15</sup> está voltado para a execução de tarefas de caráter orientador (*counselling*), voltadas para área mais afetiva e aquelas acadêmicas (*consulting*) mais relacionadas com o processo de cognição, ou construção do conhecimento. Além disso, o autor também destaca a necessidade de se considerar também as atividades de caráter mais institucional, de colaboração com a instituição e professores.

A real proporção de apoio tutorial incluída em um programa reflete, em parte, um balanço entre argumentos econômicos (custo-eficácia), filosofia educacional (como a necessidade de um diálogo entre aluno e professor, para garantir que a educação não se torne mera auto-instrução) e teoria educacional (considerar o efeito do apoio tutorial para a motivação e performance do aluno) (GRAHAM; HARROWER, 1987, p. 104).

A discussão iniciada pelos autores acima citados descreve um contexto comum na EAD – as dúvidas sobre a quantidade adequada de apoio a ser oferecido aos alunos em cursos a distância. Esta dúvida se apresenta principalmente para as instituições mistas, ou seja, as instituições tradicionais de ensino que passaram nestes últimos anos a oferecer cursos a distância e ainda estão buscando uma configuração definitiva para estes, especialmente no que tange aos serviços de apoio ao aluno.

Graham e Harrower (1987) destacam, ainda, que a definição da quantidade de orientação e apoio oferecida aos alunos deve ser considerada pela instituição como uma questão política fundamental, não somente por causa dos aspectos econômicos, de filosofia educacional ou teoria educacional envolvidos na oferta de programas a distância, mas principalmente pela forma como serão organizados no futuro os recursos para a oferta de apoio aos alunos.

---

<sup>15</sup> É importante destacar que existe na literatura uma distinção clara entre a abordagem ibero-americana e a anglo-americana em relação ao apoio ao aluno, onde na primeira os autores referem-se sempre ao sistema de tutoria ou apoio tutorial, enquanto na segunda aparecem os serviços de apoio ao aluno, onde a tutoria é apenas uma parte do processo. No modelo anglo-americano aparecem mais profissionais envolvidos no apoio ao aluno, além do tutor e do professor, como os agentes administrativos, o *staff*.

De maneira geral, as atividades de apoio ao aluno podem, então, ser apresentadas como organizadas dentro de duas grandes áreas – acadêmicas e não acadêmicas, o que estaria de acordo com a maior parte dos autores consultados.

#### **4.4.1.1 Apoio Acadêmico**

São consideradas como atividades de apoio de caráter acadêmico aquelas que estão focadas no desempenho acadêmico do aluno, facilitando a execução de tarefas e a participação nas avaliações (SIMPSON, 2000; BAYLESS, 2001; REID, 1995).

Na interação com o conteúdo pelo menos três aspectos devem ser considerados: a questão do apoio acadêmico, apoio institucional ou administrativo e apoio emocional.

O primeiro é de natureza cognitiva e pode ser descrito como “comunicação sobre questões intelectuais”, está relacionado com o conteúdo específico e habilidades, envolve tutoria e *feedback*. Este acontece, por exemplo, quando um professor a distância explica o assunto ou área e oferece conselhos em forma dialogada e os estudantes têm uma oportunidade de discutir o conteúdo e o seu processo de aprendizagem. Ou seja, o apoio acadêmico está relacionado com a oferta de ajuda para que os estudantes adquiram domínio dos conteúdos relevantes para seus objetivos e situação pessoal (HIOLA; MOSS, 1990; POWEL *et. al.* 1990; GARLAND, 1993).

Este processo também acontece nas relações informais que o estudante estabelece em busca de ajuda com o conteúdo, onde ele vai interagir também com os materiais, colegas, amigos, família (HOLMBERG; LUNDBERG, 1997).

O segundo aspecto tem a ver com o “lado prático dos estudos”, com comunicação sobre calendários, cronogramas, provas, etc. Este apoio institucional ou administrativo tem como objetivo facilitar o contato do estudante com a instituição

de EAD e é muito importante que os papéis de cada ator (quem oferece qual tipo de informação) e as possibilidades (o que é oferecido) devem ficar bem claros para aluno. Na arena formal, esta interação ocorre com os manuais e guias de estudos, o *staff* administrativo, conselheiros, tutores (SIMPSON, 2000). Na arena informal que atua é a família, que dá suporte financeiro, etc. (HOLMBERG; LUNDBERG, 1997).

O terceiro aspecto – emocional – é pouco abordado na literatura. Holmberg (1983, 1988) tem vários trabalhos explorando o conceito da “conversação didática guiada”. Ele argumenta que:

um colorido emocional adicionado ao texto vai auxiliar os alunos em sua aprendizagem. Material impresso na EAD é suposto de simular um diálogo entre o professor e o aluno. A linguagem deve ser descomplicada e direta e o estudante deve sentir a presença do professor (Apud HOLMBERG; LUNDBERG, 1997, p. 8).

O apoio emocional por meio da “conversação didática guiada” é construído no próprio texto, uma vez que esta é uma característica discutida no contexto da primeira e segunda geração da EAD. No entanto, ela se perpetua enquanto presente no apoio acadêmico oferecido com a utilização de diferentes mídias, como a Internet, por exemplo.

#### **4.4.1.2 Apoio não-acadêmico**

As atividades de suporte não-acadêmico podem ser classificadas em duas categorias – pré e pós-matrícula, concentrando-se com maior intensidade na primeira, uma vez que envolvem a seleção de cursos e/ou disciplinas, a elaboração/construção de currículo, etc (RYAN, 2001). Em Simpson (2000), as atividades de atendimento ao aluno em questões não-acadêmicas (aconselhamento) são classificadas como informativas, de aproximação (estabelecimento de relação de confiança) e de exploração.

Na relação *staff*-aluno, o estabelecimento de uma relação de confiança (*commending*) normalmente segue as ações de exploração do problema e/ou

questão apresentada pelo aluno e de informação, ou seja, a oferta de esclarecimento sobre o problema/questão. Esta abordagem envolve persuasão, mas precisa ser cuidadosamente aplicada, para evitar cair na manipulação do aluno (SIMPSON, 2000).

No contato com os alunos, a exploração do assunto/problema/questão levantado é parte importante do processo de decisão no qual o aluno está envolvido e o agente de apoio deve oferecer alternativas e ajuda-lo na exploração de diferentes caminhos.

#### **4.4.1.3 Atendimento**

Simpson (2000), coloca que o processo de atendimento para a solução da dúvida/problema do aluno segue um determinado ciclo, que pode não ser completo e também ser recorrente, envolvendo um processo de “clarificação das necessidades”, onde o agente de apoio vai sentir/checar a natureza e abrangência do problema apresentado pelo aluno; “contextualização” (trazer o problema para a realidade do curso); “conceitualizar”, oferecendo possíveis teorias explanatórias ou exemplificar com eventos anteriores; desafiar e, finalmente, estabelecer uma “ação conseqüente” para a solução conjunta do problema.

As atividades de atendimento normalmente exigem do agente de apoio uma resposta rápida, por isso a importância da preparação destes agentes e, principalmente, o investimento no desenvolvimento de habilidades importantes, como saber escutar, estabelecer um diálogo, selecionar informações importantes e seguir com tranquilidade o ciclo clarificação das necessidades, contextualização, conceitualização e finalização/ação (SIMPSON, 2000).

Burnett (2002) ao analisar as mudanças que estão acontecendo na área de serviços de apoio aos alunos destaca que um modelo de “melhores práticas” no atendimento deveria ter como foco, entre outros, os seguintes aspectos:

- Satisfação do aluno/cliente;
- Customização do atendimento;
- Flexibilização do acesso;
- Oferta de oportunidades variadas de acesso (utilizando diferentes mídias, por exemplo);
- Investimento na capacitação dos profissionais envolvidos;
- Trabalho com equipes multidisciplinares;
- Mais oferta de serviços do tipo auto-atendimento; e
- *One-Stop Student Services* (oferta de todos os serviços a partir de um único ponto/centralização).

Ou seja, a autora destaca as tendências atuais nesta área, onde cada vez mais estão sendo utilizadas mídias de última geração, buscando atender as demandas dos alunos de forma rápida, eficiente e flexível.

#### **4.4.1.4 Acompanhamento**

As atividades, de apoio ao aluno, classificadas como acompanhamento, envolvem planejamento e dedicação continuada dos agentes de apoio, pois são fundamentais para manter o aluno. Exigem a observação constante do desempenho do aluno para identificar os momentos em que uma ação pontual é necessária, seja motivadora ou de recuperação de conteúdo (ALONSO, 2000).

Visser (1997; 2001) destaca que a implementação de ações efetivas de acompanhamento ao aluno distante é fator decisivo para o sucesso destes alunos nos seus estudos. Para a autora o principal foco do acompanhamento deve ser a motivação, pois se o aluno estiver motivado serão menores as chances dele necessitar de um “resgate” por conta de um desempenho insatisfatório nos seus cursos.



#### **4.4.1.5 Informação**

As atividades que envolvem o fornecimento de informações aos alunos são, de acordo com Simpson (2000) divididas em três blocos. O primeiro bloco – atividades informativas – é bem fechado na divulgação de horários, cronogramas, calendários, prazos; o segundo passa pela negociação, oferta de opções e discussão com aluno para auxiliá-lo na tomada de decisão e seleção da mais adequada, sendo que o terceiro e último é o reforço da decisão tomada. Obviamente, no atendimento diário ao aluno, estas três áreas podem estar misturadas em muitos momentos, e aí a preparação adequada do agente de apoio é que vai facilitar a orientação adequada ao aluno. Cabe ao agente de apoio “sentir” o que o aluno necessita e oferecer somente o necessário. Excesso de informações, de ajuda, pode ser um fator complicador, ao invés de ajudar.

Apesar desta parecer a atividade mais simples, Simpson (2000) reforça a importância de saber oferecer informações de forma organizada e que atenda às necessidades do aluno nos diferentes momentos do curso.

#### **4.4.2 As mídias utilizadas e sua importância**

Ao iniciar esta seção, é importante esclarecer as diferenças entre mídia e tecnologia. No presente trabalho o termo mídia é utilizado para “descrever uma forma genérica de comunicação associada com modos particulares de representar o conhecimento” (BATES, 1995, p.29). Cada mídia pode ser transmitida por meio de diferentes tecnologias, como é possível observar no quadro 8, adaptado de Bates (1995).

<b>Mídia</b>	<b>Tecnologias</b>	<b>Aplicações para EAD</b>
Texto (incluindo gráficos)	Material impresso  Computadores	Apostilas; materiais suplementares (manuais, guias, glossários, etc.); correspondência  Bases-de-dados; publicação eletrônica
Áudio	Fitas cassetes; rádio; telefone	Programas especialmente formatados; apresentação de conteúdos; teletutoria; áudio-conferências
Televisão/ Vídeo	Broadcasting; vídeo cassetes; cabo; fibra ótica; satélite; microondas; videoconferência	Programas educativos; aulas via videoconferência ou teleconferência (com interação em tempo real ou assíncrona); vídeo aulas
Digital	Computadores; telefone; satélite; fibra ótica; ISDN; CD-ROM; DVD	Aprendizagem mediada por computador (CAI, TBT); <i>e-mail</i> ; conferências por computador (listas de discussão, fóruns, <i>chats</i> , vídeo- <i>chats</i> ); audio-gráficos; bases de dados; multimídia.

Quadro 8 Mídias e tecnologias para EAD

Fonte: Tradução de Bates (1995, p.30)

Para Bates (op. cit., p. 31), existem cinco mídias cuja importância é fundamental para a EAD: o contato face-a-face; texto (incluindo imagens e gráficos); áudio; vídeo; e a mídia digital.

A oferta de possibilidades diversas de comunicação síncrona ou assíncrona entre o aluno e a instituição é fundamental para o sucesso de qualquer iniciativa de EAD.

Daniel (1997) enfatiza que “a comunicação contínua e o contato entre os estudantes e entre estes e o pessoal de apoio é crítica em qualquer contexto cultural”. E, o sistema de apoio ao aluno deve estar preparado para oferecer ao aluno esta possibilidade, garantindo um atendimento individualizado.

O uso destas mídias amplia as possibilidades de comunicação em duas vias, que já eram exploradas no ensino por correspondência. As possibilidades de integração síncrona, derivadas da utilização das novas mídias como a VC, Internet e televisão interativa, reforçam afirmações de autores como Holmberg (1995):

EAD é auto-estudo, mas o estudante não está sozinho; ele ou ela se beneficiam de um curso e de tutores e da organização de apoio, constituída pela organização de EAD. Um tipo de conversação baseado no tráfico em duas vias de interação mediada pela escrita ou outra mídia qualquer entre o estudante e o tutor ou qualquer outro representante da organização de apoio.

Uma estrutura de serviços de apoio ao aluno a distância precisa ter como base uma sólida infra-estrutura tecnológica, a qual vai facilitar e flexibilizar a comunicação do aluno com a instituição, o professor e seus colegas remotos. Atualmente, com a rápida difusão das tecnologias de comunicação e informação, estas têm sido apropriadas pela maioria das organizações de EAD para a oferta de serviços aos alunos, agilizando os processos de atendimento, acompanhamento e informação.

Não é possível ignorar as mídias que serão utilizadas para o apoio aos estudantes, pois elas determinarão o grau de interação possível e, conseqüentemente, a distância transacional (MOORE, 1993). O acesso é fator fundamental, uma vez que se espera que os estudantes utilizem as mídias sugeridas para um contato direto e freqüente com a instituição, por meio de seus representantes oficiais – o professor, o tutor e os demais agentes de apoio. É possível atender um aluno com muito mais agilidade e afetividade, construindo também maior proximidade, com o uso do telefone, por exemplo, do que até mesmo utilizando uma mídia em tese muito mais interativa, como a VC.

Segundo Dirr (1999, p.4), pesquisa realizada em 1997, abrangendo 1028 instituições de ensino superior, em 14 estados norte-americanos, onde responderam 417 instituições (40.6%) mostrou que os métodos e tecnologias utilizados para o apoio ao aluno variam grandemente de instituição para instituição. A tecnologia mais utilizada é a VC (*LIVE interactive vídeo*), para dois ou mais pontos remotos (64% dos casos), seguida pela utilização de vídeo-aulas (63% dos casos) e treinamento baseado na Internet, com utilização de diversas ferramentas, como e-mail, *chat*, etc.

(59%), entre outros exemplos. O tipo de instituição (pública ou privada, *college* ou universidade), influenciou na adoção de determinada tecnologia.

Ao falar sobre as mídias utilizadas para o atendimento ao aluno, Simpson (2000) enfatiza a importância da utilização de diferentes tipos de materiais impressos, como cartas, *folders*, guias e manuais, os quais devem ser atentamente planejados e formatados para atender às dúvidas e necessidades dos alunos. A disponibilização destes materiais em formato eletrônico, via Internet, vem substituindo a utilização dos impressos e fazendo com que as instituições invistam na adoção de um novo padrão de *design*, adequado a esta mídia.

Mason (1994), aponta para a importância de uma estrutura de apoio adequada no que tange ao uso de tecnologias de comunicação para a EAD. Para a autora, a instituição ao optar pela adoção de uma determinada mídia já deve considerar os custos implicados na manutenção e na oferta de serviços relacionados à tal mídia. Devem ser considerados serviços associados, não somente o suporte técnico, mas também o apoio efetivo aos usuários (professores, alunos), assim como o treinamento e acompanhamento, nos diferentes momentos de utilização, antes e durante os cursos. A utilização da videoconferência e das conferências por computador é apresentada como potencialmente positiva.

Neste capítulo apresentou-se uma revisão da produção acadêmica sobre o apoio ao aluno no âmbito da EAD, explorando os seus principais elementos e os fatores que podem influenciar o sucesso ou fracasso da atuação da instituição nesta área. A forma como o capítulo foi estruturado tinha como objetivo facilitar a compreensão dos diferentes aspectos envolvidos na organização/estruturação de serviços de apoio ao aluno em cursos a distância, tendo como ponto de partida as necessidades dos usuários (alunos), no sentido de permitir que este tenha uma experiência de aprendizagem produtiva e satisfatória.

A identificação do público-alvo, suas características e necessidades colocam-se como o ponto de partida e elemento-chave para a oferta de serviços de apoio ao aluno. Uma vez identificado o perfil do público-alvo fica facilitada a escolha das mídias que serão utilizadas e dos modelos de interação. Uma característica almejada no aluno a distância é a autonomia. É importante que os profissionais

envolvidos na oferta de cursos a distância, especialmente nas atividades de apoio, tenham como meta auxiliar o aluno no processo de aquisição e/ou construção da autonomia e na conquista de independência no seu processo de aprendizagem.

O aluno a distância tem necessidades específicas, como o acesso aos recursos, à negociação dos processos, à orientação para a solução de problemas pessoais que possam intervir no seu processo de aprendizagem, ao desenvolvimento de habilidade, ao estabelecimento de relações interpessoais e ao exercício prático das habilidades desenvolvidas (BAYLESS, 2001). De uma forma ou de outra as estruturas de apoio ao aluno vão tentar responder a estas necessidades, atuando como facilitadoras das interações do aluno no seu processo de aprendizagem.

A organização de serviços de apoio ao aluno a distância deve, então, levar em consideração às necessidades e características dos alunos, empregando agentes devidamente capacitados, adequado à realidade da instituição e do tipo de programa sendo oferecidos. Ao mesmo tempo, os diferentes autores consultados destacam a necessidade de se ofertar serviços de atendimento, acompanhamento e informação aos alunos a distância, onde será possível promover uma atuação dos agentes para promover a facilitação técnica, pedagógica e social da aprendizagem do aluno, motivando-o para a conclusão dos cursos e prevenindo altos índices de evasão.

O capítulo destaca, então, que o apoio ao aluno pode ser visto como o conjunto de práticas e estratégias focadas na facilitação do processo de aprendizagem do aluno e no atendimento de suas necessidades. A utilização de diferentes mídias é vista como uma forma de ampliar o acesso dos alunos aos recursos, assim como um facilitador das interações, necessárias para o processo de aprendizagem do aluno.

## **CAPÍTULO 5**

### **APOIO AO ALUNO A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS VIRTUAIS – O CASO DO LED**

#### **5.1 Introdução**

Este capítulo tem como objetivo descrever a experiência do Laboratório de Ensino a Distância no estabelecimento da monitoria como serviço de apoio ao aluno, enfatizando principalmente a estrutura estabelecida para os cursos presenciais virtuais.

A abordagem aplicada é qualitativa, baseada na pesquisa-ação, onde foram utilizadas diferentes fontes de informação, como relatórios, anotações de reuniões, cadernos dos monitores, correspondências da equipe, etc., no sentido de interpretar e descrever esta experiência. As fontes utilizadas foram selecionadas aleatoriamente durante o período no qual a autora atuou como supervisora do trabalho de apoio ao aluno realizado no LED, mais especificamente nos cursos de mestrado. Também são utilizadas fontes secundárias de dados, como os trabalhos produzidos no período em questão e os relatórios das avaliações de processos realizadas periodicamente como parte do modelo pedagógico adotado pelo LED.

É importante destacar que, durante o período compreendido neste trabalho – 1997/2001 – o processo de planejamento e implementação da estrutura de apoio ao aluno nos cursos presenciais virtuais do LED teve a participação ativa da autora, por essa razão, as informações utilizadas são oriundas das experiências práticas conduzidas. Ou seja, como pesquisadora e, ao mesmo tempo, Supervisora da Monitoria, a autora se colocou como observadora participante.

Diante da quantidade de dados e informações gerados no período em questão, foram selecionadas aleatoriamente amostras das diferentes fontes, uma vez que não seria possível abranger toda a gama de conhecimentos produzidos em apenas uma tese de doutorado.

Para descrever a experiência do LED com o apoio aos alunos nos cursos de mestrado inicia-se o capítulo com um breve histórico do LED e das diferentes iniciativas voltadas ao apoio ao aluno a distância nos diversos modelos de cursos organizados pelo Laboratório, desde a sua criação. Em seguida é apresentada a experiência em si.

## 5.2 Histórico

A criação do LED em 1995 foi decorrente do planejamento estratégico estabelecido pelo Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção – PPGEPP em 1985, o qual enfatizava a necessidade de se investir em novas tecnologias e modalidades para o ensino de Engenharia.<sup>16</sup> No contexto brasileiro, era o momento do nascimento da chamada “educação virtual”, com o desenvolvimento da Rede Nacional de Pesquisa (RNP), possibilitando a expansão das novas tecnologias de comunicação e informação no ensino superior e das novas iniciativas de EAD (VIANNEY *et. al.*, 2003).

Segundo Novaes (1994) o momento da criação do Laboratório era extremamente favorável ao estabelecimento da EAD nas Universidades brasileiras, especialmente no âmbito das pós-graduações, pois a demanda por cursos era muito alta. Destacava-se também a demanda específica nas áreas atendidas pelo PPGEPP, como a Logística Empresarial e de Transportes e, especialmente, a área de Mídia e Conhecimento, em fase de criação no âmbito do Programa.

Em seus primeiros anos, da fundação até meados de 1997, o LED focalizou suas ações na realização de projetos baseados em vídeo-aulas, especificamente voltados para a formação de profissionais em seu ambiente de trabalho. Projetos como os vídeos sobre logística e qualidade produzidos para a CNT – Confederação Nacional de Transportes, serviram como base para o

---

<sup>16</sup> A experiência do LED com educação a distância está descrita em trabalhos anteriores, dentre os quais destaca-se Barcia *et. al.* (2001); Cruz (2001) e Fiúza (2002).

estabelecimento de uma estrutura física e tecnológica, para a identificação dos docentes especialistas nas diferentes áreas do Programa, assim como a definição dos demais profissionais necessários para projetos que envolvessem o uso de tecnologias de informação e comunicação em cursos a distância.

Conforme estabelecido no planejamento estratégico do PPGE, o LED voltava-se para o estreitamento das relações do Programa com o setor produtivo e com outras instituições, por meio de parcerias. O estabelecimento de parcerias com empresas e instituições possibilitaria a criação de uma rede nacional de parceiros, visando garantir uma estrutura de apoio aos seus alunos remotos.

Em 1996, o LED começa a experimentar com a utilização da VC para o ensino de Engenharia em nível de pós-graduação, iniciando, em 1997, o primeiro curso de Mestrado, numa parceria com a Petrobrás. A partir deste primeiro projeto, esta se transforma em uma área de atuação na qual o LED se especializa.

Além de estabelecer um marco no sentido de ter sido a primeira parceria voltada para a realização de cursos de pós-graduação para alunos-funcionários da empresa parceira, este primeiro curso de Mestrado também estabeleceu um modelo que foi seguido quase sem alterações nos cursos oferecidos na seqüência. Ele seguia a mesma estrutura dos cursos presenciais, com a mesma carga horária. As disciplinas eram selecionadas no currículo do Programa e eram respeitadas as regras para avaliação estabelecidas pelo mesmo, assim como o regulamento nas questões de seleção dos candidatos, alocação de orientador e demais procedimentos.

As aulas pela videoconferência tinham duração de duas horas com cada professor, sendo duas manhãs por semana, sempre com dois professores e disciplinas diferentes. Nos cursos que foram oferecidos mais tarde, especialmente para parceiros de Instituições de Ensino Superior - IES, convencionou-se adotar o modelo de aulas de quatro horas somente com um professor/disciplina. Apesar das indicações na literatura (Van GREUNEN; WESSON, 2000; HARVEY; De VORE, 2000) apontarem para a realização de sessões menos longas e preferencialmente não ultrapassar duas horas/aula com o mesmo professor, as pesquisas realizadas com os alunos indicaram que os mesmos estavam satisfeitos com este modelo e



preferiam as sessões de quatro horas com o mesmo professor às aquelas de duas horas com cada disciplina.<sup>17</sup>

Nas discussões realizadas pela equipe de *designers* instrucionais do LED envolvida neste primeiro curso, percebeu-se a importância de se criar uma estrutura para o apoio aos alunos e professores, do logístico (distribuição de materiais, documentos, etc.) até técnico (rede, manutenção máquinas, etc.). Criou-se, então, a estrutura de monitoria do LED, de modo até certo ponto informal, em julho de 1997, diante da aproximação da data de início do Mestrado Tecnológico em Logística, oferecido para engenheiros e técnicos da Petrobrás, o qual se tornou modelo para os demais, conforme exposto anteriormente.

A percepção de que se fazia necessária uma equipe de pessoas que pudessem oferecer o apoio técnico, social e administrativo para este grupo de professores e estudantes levou ao desenvolvimento de uma estrutura inicial mínima, com três profissionais, sendo dois pós-graduandos e uma estudante de graduação, oriundos de diferentes áreas de formação, já mostrando características multidisciplinares. Este grupo assumiu tarefas diversas como a elaboração e distribuição de materiais de apoio, o envio do material bibliográfico indicado pelos professores, a organização do calendário e cronograma, a recepção e encaminhamento de documentos para a secretaria do Programa, a capacitação de professores e alunos, entre outras.

No entanto, apesar da experiência nos cursos de mestrado via videoconferência e Internet ter sido a primeira onde o monitor foi identificado como o agente no processo de apoio e onde se estabeleceu uma estrutura tecnológica e de pessoal adequada, outras experiências no apoio aos alunos envolvidos em cursos a distância já aconteciam em outros modelos de cursos oferecidos pelo LED.

Já em 1996 tiveram início as primeiras experiências de tutoria em cursos de extensão oferecidos para alunos dispersos em todo o território nacional, como o curso realizado em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –

---

<sup>17</sup> Neste sentido, o documento “Relatório de Avaliação Diagnóstica – Cursos Presenciais Virtuais” onde são apresentados os resultados de avaliação diagnóstica realizada com 471 alunos, mostra que 54% deles preferiam o modelo de quatro horas/aula com o mesmo professor (LED, 2001).

IBGE (RODRIGUES, 1998). Este curso foi o precursor de um modelo de apoio ao aluno que se estabeleceu e evoluiu dentro do LED, especialmente nos cursos de capacitação distribuídos em larga escala, onde o contato com o aluno é normalmente realizado por um tutor, utilizando telefone ou correspondência, o qual responde questões relacionadas ao conteúdo e atende às demais demandas dos alunos, encaminhando aos monitores técnicos sempre que necessário. É importante enfatizar, no entanto, que neste primeiro curso o contato tutor-aluno acontecia somente durante as teleconferências. Isso mudou nos cursos posteriores, onde este contato podia ser efetuado durante todo o período de duração do programa.

Este modelo de apoio foi, aos poucos, adotando novas tecnologias como as linhas DDG (0800) e a Internet, mas o profissional de contato com os alunos distantes continuou sendo identificado como tutor, sendo este apoiado pelos monitores técnicos.

Em 1998, com o avanço da Internet, começou a ser vislumbrada a possibilidade de oferecer cursos totalmente baseados no uso desta mídia, utilizando como suporte o material impresso, por exemplo. O LED iniciou, então, a oferta de cursos de especialização (Pós-graduação *lato senso*) via Internet e foi estabelecida uma equipe de monitoria para o apoio aos alunos matriculados. Neste modelo de cursos, que foi construído a partir da experiência dos cursos de mestrado, o monitor tem as mesmas funções e é visto como a figura principal, que atua diretamente no contato com o aluno, mas não responde questões relacionadas ao conteúdo, uma vez que o professor está também em contato direto com os alunos.<sup>18</sup>

A experiência no atendimento e acompanhamento aos alunos no LED foi abordada em um significativo número de trabalhos acadêmicos. Como exemplos de trabalhos relacionados a este tema pode-se citar Pimentel (2000), que aborda a importância da tutoria em experiências de EAD para a formação continuada de professores; Fiúza (2002), que em sua dissertação de mestrado analisa aspectos motivacionais na EAD a partir da experiência do LED, questão que é retomada pela autora em outros trabalhos como em Fiúza e Martins (2001) e Fiúza *et. al.* (2002); e

---

<sup>18</sup> A construção do modelo de apoio ao aluno para os cursos de especialização via Internet teve uma intensa participação desta pesquisadora, que teve participação ativa no processo de planejamento pedagógico do mesmo (ver MORAES, *et. al.*, 1998).

Matuzawa *et. al.* (2002), Moraes *et. al.* (1999; 2001 e 2003) e Machado e Silva (2001), que discutem o estabelecimento do modelo de monitoria do LED, o uso das mídias e apresentam o monitor como o agente principal.

Estes exemplos refletem a importância dada às atividades de apoio ao aluno no âmbito do LED e, também, a riqueza desta área para a pesquisa científica. Os trabalhos relacionados, como é possível observar, abrangem as diferentes experiências do LED nesta área, mas nenhum deles aborda de forma analítico-descritiva o modelo desenvolvido, o que está sendo feito, no presente trabalho.

### **5.3 O estabelecimento da estrutura de monitoria e uma primeira definição**

Como se pode observar no histórico apresentado na seção 5.2, no início a equipe de apoio tinha responsabilidades muito amplas e ainda carecia de um referencial definitivo para embasar a sua atuação. Além do trabalho de monitoria – atendimento, acompanhamento e informação aos alunos e professores – a equipe também tinha responsabilidades relacionadas com as questões administrativas e acadêmicas do curso. Na função específica de monitoria havia um profissional, que era também responsável pela pesquisa de referências para o embasamento do trabalho.

Este processo de pesquisa, onde se buscava uma fundamentação teórica para o trabalho de apoio, conduziu a algumas constatações importantes:

- identificou-se que esta área carecia de produções acadêmicas;
- que a pouca literatura encontrada relatava experiências localizadas;
- e,
- os trabalhos encontrados davam muita ênfase ao tutor, o qual também atuava como responsável pelo conteúdo e pela avaliação.

A rápida expansão do número de cursos oferecidos pelo PPGEF via LED no biênio 1999/2000 (BARCIA, *et. al.*, 2001;) fez com que a estrutura de apoio ao

aluno crescesse e que, gradativamente, se investisse em uma definição/delimitação clara de suas funções. Este processo gradativo de definição de papéis e delimitação de funções centrou-se no seu agente principal – o monitor – e pode ser identificado nas definições apresentadas por pesquisadores do LED em diferentes momentos:

O monitor trabalha principalmente a questão operacional e de acesso tecnológico, sem envolver-se com as questões de conteúdo e avaliação. Tem importante papel na socialização e motivação dos alunos. Oferece apoio a alunos e professores, tutores e demais agentes dos cursos (MORAES, *et. al.*, 1999).

Diferentemente do tutor clássico, destacado para atender às demandas de conteúdo especificadas pelo aluno e, em paralelo, garantir a logística do processo, buscou-se aqui demarcar claramente um novo ator: o monitor de processos. Esse agente foi criado com a missão de oferecer suporte a professores, alunos, técnicos e instituições envolvidas, para atuar como um animador nos processos que se estruturassem para a EAD (VIANNEY, 2000).

O monitor trabalha com questões operacionais e tecnológicas, motivando e desenvolvendo aspectos de socialização e interação com os alunos, sem dar feedback às questões relativas aos conteúdos disponibilizados pelos professores (BITTENCOURT; MORAES, 2000).

O monitor era visto como responsável por uma enorme gama de atividades, nem todas elas passíveis de serem realizadas sem uma estrutura tecnológica adequada e, principalmente, sem um certo grau de autonomia.<sup>19</sup> Ao mesmo tempo, acredita-se que foi esta ampla gama de funções, associadas ao seu papel no Laboratório, que propiciou aos monitores um espaço para que experimentassem seus limites e possibilidades como agentes de apoio e que permitiu o desenvolvimento de um modelo próprio, que, como já citado anteriormente, se convencionou chamar de **monitoria**.

Após este processo inicial de reflexão e amadurecimento, definiu-se que esta equipe de apoio seria um componente obrigatório da estrutura oferecida aos alunos e parceiros para o funcionamento efetivo dos cursos. Passou a ser chamada **Equipe de monitoria on-line**, sendo responsável pela organização e coordenação de atividades com os envolvidos (alunos, professores, técnicos e representantes dos

---

<sup>19</sup> A autonomia no exercício de suas funções é ressaltada como fundamental para os profissionais que atuam diretamente no contato com o cliente na área de serviços e está relacionada com a liberdade de mudar/selecionar rotinas e inclui a possibilidade de tomar decisões sobre como realizar suas tarefas e cumprir os objetivos que lhe são propostos diante das demandas dos clientes (TROYER, *et al.*, 2000).

parceiros), desde a avaliação diagnóstica, para a identificação do perfil do grupo de alunos, passando pela aula inaugural, oficinas de treinamento e o acompanhamento diário das atividades.

Uma vez definidas as responsabilidades da equipe, definiu-se, também, um conjunto de requisitos para a seleção do monitor: alunos de pós-graduação, com interesse acadêmico pela pesquisa, capacidade de expressar-se oral e textualmente com facilidade e qualidade, ser comunicativo e amigável, ter disponibilidade de tempo, pois a função pode exigir a participação em atividades realizadas em diferentes horários, e ter conhecimentos básicos de informática (MORAES, *et. al.*, 1999).

No modelo concebido, e construído na prática dos cursos presenciais virtuais do LED, o trabalho que no início era realizado individualmente por cada monitor foi aos poucos evoluindo para um trabalho realizado em grupo, colaborativo.<sup>20</sup> Trabalhando de forma colaborativa, o monitor desenvolve habilidades que vão ser fundamentais na sua relação com os alunos e demais envolvidos, pois assim terá subsídios para acompanhar as atividades de aprendizagem colaborativa, objetivo maior dos cursos. A opção pelo trabalho em grupo, colaborativo, tinha como objetivo a construção de um time,<sup>21</sup> onde todos os envolvidos estivessem voltados para a pesquisa e melhoramento contínuo dos serviços oferecidos.<sup>22</sup>

### 5.3.1 A monitoria *on-line* LED – infra-estrutura e atividades

A equipe de monitoria *on-line* do LED, assim como as demais equipes de trabalho do Laboratório, tinha como característica a multidisciplinaridade, uma vez

---

<sup>20</sup> A organização do trabalho de forma colaborativa decorreu da experiência no contexto do LED e da observação e leitura de experiências em outras instituições. Ao mesmo tempo, o aumento significativo da demanda também significou um aumento significativo no quadro de monitores, onde o trabalho de forma colaborativa facilitava o processo.

<sup>21</sup> Vê-se um time como “um grupo de pessoas empenhadas numa mesma atividade conjunta” (HOUAISS; VILLAR, 2001), onde esta atividade conjunta está voltada para o alcance de objetivos comuns.

<sup>22</sup> Autores-chaves (SIMPSON, 2000; TAIT, 1995; 2000; entre outros) na área de apoio ao aluno a distância apontam para a importância da colaboração e do trabalho coletivo, destacando que a experiência prática da equipe reflete positivamente na relação com os alunos.

que os profissionais a ela vinculados eram oriundos de diferentes áreas (Sociologia, Engenharia, Psicologia e Pedagogia) e, como alunos-pesquisadores, estavam interessados em diferentes áreas relacionadas à EAD e educação de adultos. O perfil dos membros da equipe refletia alguns pressupostos estabelecidos de maneira genérica quando este serviço foi criado, ainda em 1997, onde se definiu que:

- Seriam selecionados para a função de monitores preferencialmente alunos do PPGEF na área de Mídia e Conhecimento que aplicassem no seu trabalho diário o estado-da-arte estudado nas disciplinas do programa, contribuindo para a formação de um grupo de pesquisa, o qual manteria os níveis de produção científica do Laboratório;
- Cada curso teria um monitor responsável (que, eventualmente, poderia contar com o auxílio de monitores-assistentes), o qual acompanharia os alunos durante todo o curso, produzindo relatórios de avaliação, produção, etc., subsidiando novos trabalhos;
- Todos os membros da equipe de monitoria deveriam conhecer o trabalho de seus colegas, de forma a poder substituí-los em caso de viagens de estudo ou trabalho, problemas de saúde, etc.
- O Laboratório teria nesta equipe a base de sua produção científica.

O monitor ficou estabelecido como agente principal do processo de apoio aos alunos, fora dos horários de aula e para questões não relacionadas ao conteúdo. O monitor, então, acompanharia os alunos do início do curso, ainda na fase de avaliação diagnóstica, até a defesa da dissertação. Para que esse agente pudesse, então, realizar o seu trabalho, ele contaria com o apoio de uma equipe de suporte técnico, para auxiliá-lo na utilização das tecnologias adotadas nos cursos, no caso a videoconferência e a Internet. O trabalho dos monitores também seria acompanhado/supervisionado por um profissional diretamente vinculado à coordenação geral do Laboratório. Este profissional participaria ativamente do processo de construção do modelo pedagógico do LED e, além disso, deveria ser um pesquisador capaz de organizar as informações produzidas pela equipe e orientar a produção acadêmica.

Dentro do organograma do LED definido em 2000, a equipe de monitoria *on-line* ficou vinculada à Gerência de Processos, responsável direta pela execução dos cursos de pós-graduação oferecidos pelo LED. Neste sentido, todas as atividades diretamente relacionadas ao processo ensino-aprendizagem – planejamento, apoio, docência e avaliação – eram coordenados por esta gerência. A Supervisão de Monitoria, então, respondia diretamente à gerente de processos, supervisionando os monitores em seu trabalho diário, participando do processo de seleção, inclusive com poder decisório sobre as admissões e demissões, oferecendo o treinamento inicial e acompanhando os demais processos.

Em termos de infra-estrutura física e tecnológica, a monitoria teria uma sala própria, especialmente adaptada para que cada monitor pudesse ter o seu espaço de trabalho garantido em seu horário (normalmente haviam 4 (quatro) monitores trabalhando em cada turno)<sup>23</sup> com uma estação de trabalho ligada à rede, com acesso rápido e contínuo à Internet e às bases de dados locais, onde ficariam armazenadas todas as informações pertinentes aos alunos e aos cursos. Uma vez que se havia determinado uma configuração mínima para os computadores utilizados pelos alunos, definiu-se que as máquinas dos monitores teriam esta mesma configuração. Os monitores também teriam acesso aos estúdios de VC, os quais poderiam ser utilizados fora dos horários de aula para o seu treinamento e prática no uso da mídia, teste de materiais (telas de *PowerPoint* ou transparências) produzidos pelos professores, etc. O domínio das tecnologias utilizadas era fundamental para que os monitores pudessem demonstrar familiaridade e tranquilidade ao apresenta-las para os alunos e professores.

Em relação à organização do trabalho, esta foi bastante influenciada pela demanda. Ou seja, ficou definido que sempre que houvessem alunos em aula haveriam monitores no Laboratório para oferecer-lhes apoio. Dessa forma, nos períodos de maior demanda (ver quadro 09), a monitoria funcionava de segunda a sábado. De segunda a sexta-feira o horário de funcionamento era das 7:45 às 22:00h e aos sábados das 8:00 às 17:00h. Os monitores eram admitidos com base em uma carga horária de 30 ou 20 horas semanais, de acordo com a sua

---

<sup>23</sup> O trabalho era distribuído nos turnos matutino (7:30/13:00), vespertino (13:00/18:00) e noturno (18:00/22:00h).

disponibilidade. O trabalho aos sábados era considerado como hora-extra, mas solicitava-se, no momento da admissão, que cada monitor tivesse disponibilidade de trabalhar pelo menos um sábado por mês, sendo que o cronograma era definido no início de cada mês, seguindo um esquema de rodízio e/ou sorteio.

Além da estrutura de apoio estabelecida no LED, percebia-se a necessidade de oferecer aos alunos uma estrutura mínima de apoio nos pontos remotos, nas instituições parceiras onde os alunos assistiam às aulas. Neste sentido, buscou-se garantir que em cada sala remota houvesse um técnico e, pelo menos, um monitor e um coordenador geral. Em documento produzido pela equipe de planejamento do LED, ainda em 1997, quando do estabelecimento da primeira parceria para cursos de mestrado, se propôs a seguinte estrutura para os pontos remotos:

**sala de aula virtual mista** que possua mobiliário e todos os equipamentos necessários à videoconferência, inclusive videocassete para gravação das aulas e com a possibilidade de instalação de um computador para uso durante apresentações de seminários ou outras atividades que requeiram a utilização de *softwares* ou Internet.

**sala de estudos/biblioteca** que pode ser a mesma anterior, contanto que possa ser utilizada em horários extra-classes para reuniões em grupo ou trabalhos individuais para estudo, consulta acadêmica, pesquisa bibliográfica local ou *on-line*. Para isso, a sala deve possuir mobiliário para reunião de pequenos grupos, televisão e videocassete para reprodução de aulas gravadas, local para armazenar fitas de vídeo, CD-ROMs, disquetes, apostilas e livros disponíveis para os estudantes e professores (UFSC/LED, 1997).<sup>24</sup>

A infra-estrutura implementada permitia que a equipe de monitoria se dedicasse ao cumprimento de suas funções de acompanhamento, atendimento e informação. Para isso, um quadro básico de atividades relacionadas ao processo de monitoria de um curso a distância deveria ser estabelecido, respeitando o organograma da instituição LED e um fluxo que permitisse aos monitores uma dinâmica de trabalho produtiva e eficiente.<sup>25</sup> Tais atividades podem ser organizadas em três categorias, diretamente relacionadas ao *timing* do curso: **antes** de iniciadas as aulas, no **início** das aulas e **durante** o curso.

<sup>24</sup> A influência da estrutura oferecida aos alunos nas instituições parceiras foi discutida por Cruz e Moraes (2003), relacionando as condições oferecidas com os índices de conclusão e de evasão nos cursos oferecidos.

<sup>25</sup> Este fluxograma de atividades se alterou nas diferentes fases de evolução da monitoria, incorporando novas atividades e/ou transferindo algumas delas para outras equipes, conforme será apresentado na seção 5.3.2.



**Antes** do início das aulas os monitores realizavam as seguintes atividades:

- set-up do AVA do curso (disponibilização de calendários e cronogramas, “matrícula” do aluno com geração de senha e login);
- planejamento da aula inaugural e comunicado aos participantes (alunos, professores, coordenadores e pessoal de apoio);
- identificação do perfil da turma (disponibilizar formulário e enviar endereço aos alunos, motivar o preenchimento, trabalhar os dados, gerar e divulgar relatório);
- envio do “Guia do Aluno”;
- realização da aula inaugural;
- encontro presencial com alunos e oficina de treinamento para uso do AVA.

No **início** das aulas (primeiro mês) o monitor se dedica basicamente às atividades de atendimento e informação, respondendo mensagens dos alunos (*e-mail* e telefone), realizando contatos rápidos pela videoconferência e atendendo demandas dos professores. Algumas atividades importantes que podem ser destacadas neste momento são as seguintes:

- providenciar cadastramento dos alunos nas bases de dados para acesso remoto (biblioteca);
- disponibilizar informações sobre utilização da biblioteca;
- garantir a disponibilização das informações das disciplinas do trimestre no AVA (ementa, programa, bibliografia, etc).

**Durante** o curso o monitor vai realizar as seguintes atividades:

- verificação diária do AVA do curso, conferindo a disponibilização de materiais e a frequência de utilização, além de responder “Fale com o monitor”;
- envio de mensagens motivacionais aos alunos;
- disponibilização dos formulários para avaliação das disciplinas, motivando a participação dos alunos no processo;
- trabalhar os dados das avaliações, gerar relatórios e distribuí-los;

- divulgar eventos relacionados ao curso;
- participar dos workshops presenciais;
- participar do processo de produção de manuais e guias, assim como da revisão e aperfeiçoamento dos formulários e relatórios de avaliação.

A maior parte destas atividades era realizada pelo monitor responsável pelo curso, sendo acompanhadas pela supervisora, mas algumas eram coletivas, envolvendo reuniões e grupos de estudo para a sua execução. Um exemplo de atividades realizadas coletivamente é a elaboração de guias e manuais, além de outros materiais informativos, as quais habitualmente eram realizadas em etapas de reflexão e ação, onde cada um assumia uma pequena responsabilidade e a efetivação do trabalho dependia do esforço e dedicação de todos os envolvidos.

O quadro 09 apresenta, em termos quantitativos, o crescimento da equipe de monitoria no período abrangido no presente trabalho. Conforme se pode observar, a demanda (número de alunos) atuava como um fator definidor do número de monitores. Pode-se analisar este dado como representativo da característica de “modelo em construção” que marcou este período. Não havia, até meados de 2001, quando se atingiu o maior número de alunos atendidos, uma certeza quanto ao número ideal na relação alunos atendidos x monitores. Aliás, de acordo com a literatura pesquisada, esta é uma questão polêmica na EAD (ver ROBINSON, 1995), onde diversos fatores vão influenciar esta decisão, começando pelo perfil dos alunos atendidos e indo até a capacitação dos agentes de apoio. No caso, como ilustra o quadro, cada monitor chegou a atender até 170 alunos. No entanto, uma vez que havia se instituído uma prática de trabalho em grupo, baseada na colaboração, além da utilização de ferramentas como o *e-mail* e o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), este número nunca foi considerado excessivo.

ANO	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE MONITORES
1997	22	1
1998	277	3
1999	747	7
2000	1660	12
2001	1950	11

Quadro 9 Período de **abrangência** *versus* crescimento do número de alunos e monitores

Fonte: Dados da pesquisa/1997-2001

As atividades realizadas pelos monitores, conforme exemplificadas nos quadros 11, 12 e 13 que serão apresentados na próxima sessão, também foram mudando conforme aumentava a demanda. É possível se identificar uma relação direta entre as responsabilidades dos profissionais envolvidos com o apoio ao aluno e o número de alunos atendidos. Conforme crescia o número de alunos, algumas atividades de caráter meramente administrativo, como exemplo pode-se citar o cadastramento dos alunos no AVA, foram sendo delegadas para outras equipes, pois eram atividades que demandavam tempo e não exigiam o nível de qualificação exigido dos monitores para realizá-las.<sup>26</sup> Uma vez que tais atividades não mais ficavam sob responsabilidade dos monitores, os mesmos podiam, também, dedicar-se mais à pesquisa e, principalmente, às atividades de acompanhamento.

As atividades de acompanhamento exigem um monitoramento contínuo dos contatos de cada aluno com o serviço de apoio, para que se possa identificar a necessidade de uma ação direta de motivação ou “resgate” do aluno. No quadro 10, onde estão relacionados os objetivos estabelecidos para a equipe de monitoria e as atividades realizadas para alcançá-los, as atividades listadas que podem ser classificadas como “atividades de acompanhamento” são as mensagens nos murais, a realização e divulgação de relatórios de avaliação das disciplinas, a melhoria contínua dos instrumentos utilizados para as avaliações e a “animação” do grupo. Ou seja, estas atividades envolvem, em sua maioria, uma atitude pró-ativa por parte dos monitores e são voltadas para o estímulo e manutenção da interação entre os

---

<sup>26</sup> Como já destacado anteriormente, os monitores eram alunos de pós-graduação, com conhecimentos técnicos e de EAD.

alunos e destes com seus professores e, também, com a monitora. Uma vez que se entende interação como comunicação, percebe-se a importância do monitor como animador deste processo comunicativo.

Planejamento/atividades	Objetivos
Desenvolvimento e aplicação de questionários e cronogramas de avaliações de processo	Gerar relatórios de perfil das turmas, com características das mesmas, visando facilitar e personalizar acompanhamento.
Verificar e responder mensagens e questionamentos dos alunos e professores via <i>site</i> e <i>e-mail</i>	Oferecer aos alunos atendimento efetivo, solucionando problemas práticos e facilitando a dedicação ao conteúdo.
Atualizar <i>site</i>	Manter alunos interessados e motivados para a utilização da ferramenta, garantindo a não existência de problemas que possam interferir na realização das atividades.
Analisar resultados das avaliações trimestrais de disciplinas e gerar relatórios	Oferecer a alunos, professores e demais agentes envolvidos uma visão da opinião do grupo sobre o desenvolvimento das disciplinas, facilitando reestruturações e subsidiando avaliação da prática do professor.
Atender alunos por telefone	Responder às demandas de forma eficiente e estimulante, ao mesmo tempo em que rápida e amigavelmente.
Elaborar e encaminhar mensagens motivacionais aos alunos via e-mail e/ou mural das disciplinas	Garantir permanência dos alunos nos cursos, reduzindo índices de evasão e aumentando desempenho dos alunos nos cursos.
Divulgar eventos e informações importantes aos alunos e professores atendidos	Manter envolvidos informados sobre os eventos e informações de interesse, mantendo coesão e proximidade com grupo.
Intermediar contatos com professores e pessoal da administração acadêmica	Agilizar e facilitar processos para alunos.

Quadro 10 Planejamento de atividades e objetivos da monitoria LED (2000)

Fonte: Dados da Pesquisa/1997-2001

Grüdtner *et. al.* (2001, p.80) destacam que a comunicação é “a chave” do sucesso do acompanhamento a alunos a “distância”. Segundo as autoras

[P]ara garantir um bom nível de comunicação entre alunos e monitores faz-se necessário conhecer o aluno (no LED é feito inicialmente por meio do preenchimento de um questionário chamado perfil), de

respeitá-lo, compreendê-lo, mostrar-se solidário, ser empático. A comunicação deve ser cuidadosamente explorada e utilizada pelos monitores como um meio de construir a afetividade.

No caso, a comunicação dos monitores com os alunos utilizava as diversas mídias adotadas no curso – videoconferência, Internet, telefone – buscando o estabelecimento de uma relação dialógica, de dupla-via, com os mesmos. Pesquisas com os alunos mostraram que o *e-mail* era visto como o meio preferencial para os contatos dos alunos com seus monitores. Grüdtner (2002) destaca que 72% dos alunos pesquisados em seu trabalho apontaram o e-mail como a forma de comunicação preferida com o monitor do seu curso.

Como exemplo das atividades de acompanhamento realizadas no período, pode-se destacar as mensagens de conteúdo motivacional enviadas pelos monitores aos alunos via AVA (foco no grupo) e também por *e-mail* para alunos individuais, muitas vezes com o intuito de restabelecer o contato com um aluno ausente/distante.

Também sobre a importância destas atividades, Fiúza (2002, p. 87) ao falar sobre a motivação dos alunos (pesquisa realizada junto aos alunos LED), destaca que:

os dados sobre a atuação da monitoria na motivação demonstram que a maior parte dos alunos num percentual de 47,91% considera o peso 5, ou seja, o nível mais alto de importância para esta questão que alcançou a média de 4,08. Esta constatação reforça a importância da monitoria como agente fundamental para a manutenção da motivação nos alunos.

O crescimento da chamada função social da monitoria e das atividades de caráter motivacional pode ser observado na apresentação das diferentes fases evolutivas pelas quais a monitoria passou durante o período analisado no presente trabalho.

### **5.3.2 Evolução dos processos e estruturas no período 1997-2001**

Durante o período de cinco anos analisado neste trabalho a monitoria no LED passou por diferentes fases evolutivas, as quais convencionou-se categorizar como implantação, desenvolvimento e consolidação.

A primeira fase – implantação – compreende o período que vai do primeiro ano de atividades (1997) até meados de 1998 e foi caracterizada pela indefinição dos papéis e pela atuação em diferentes áreas dentro do Laboratório, permitindo a construção de um conhecimento amplo e abrangente de seus processos. As principais atividades da monitoria neste período estão exemplificadas no quadro 10.

<b>1997-1998 (Ênfase nas funções técnicas e administrativas, participação em atividades pedagógicas)</b>
– participação ativa no desenho educacional dos cursos planejados e iniciados neste período;
– participação efetiva no processo de design e desenvolvimento ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e na adequação/apropriação da VC como sala de aula virtual;
– realização de atividades administrativas e acadêmicas, como o freqüente contato com instituições parceiras, a recepção e envio de materiais (logística) e a intermediação da relação dos alunos com a Secretaria do PPGE (enviando informações e recebendo documentos, por exemplo);
– participação na capacitação dos professores para o uso da VC e do AVA;
– primeira definição do conceito de monitoria que se pensava desenvolver, onde é identificada, por exemplo, a necessidade de uma equipe multidisciplinar, para dar conta das diferentes funções atribuídas ao apoio ao aluno;
– grandes dificuldades nos relacionamentos internos no momento em que as atividades de caráter mais administrativo e/ou acadêmico é passada para outro setor (Gerência Acadêmica, recém criada);
– é elaborado o primeiro instrumento de avaliação diagnóstica, com o objetivo de identificar o perfil do público atendido e também se inicia um processo de avaliação das disciplinas e dos processos;
– criação do primeiro “guia do aluno” (Anexo A), chamado “Informações Gerais sobre o Curso” <sup>27</sup> e, também, um guia para o professor (ver CRUZ, 2001).

Quadro 11 Fase 01 (1997/1998). Implantação da monitoria no LED

Fonte: Dados da pesquisa/1997-2001

Durante esta primeira fase o foco do trabalho realizado pela monitoria estava nas funções de caráter mais técnico e administrativo, uma vez que ainda não havia uma definição dos papéis a serem desempenhados pelos profissionais envolvidos no planejamento e execução dos projetos em desenvolvimento. A oferta de cursos de mestrado via videoconferência e Internet, apesar de prevista no planejamento estratégico do Programa, era uma inovação no âmbito do LED. Tudo estava por ser

<sup>27</sup> Esta é uma primeira versão do documento que foi encaminhado para a empresa parceira, a qual anexou ao mesmo as informações relativas aos procedimentos internos que deveriam, também, ser observados pelos alunos e entregou aos mesmos uma versão impressa.

aprendido e construído. O apoio ao aluno já era visto como fundamental, mas fazia-se necessária a definição de como este serviço seria estruturado e quais seriam as funções do profissional responsável pela interface com o aluno.

A participação no desenvolvimento do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que seria utilizado como apoio para as atividades extra-classe (fora do horário das aulas por videoconferência) e a criação de uma cultura de uso dessa ferramenta pedagógica pelos professores e alunos marcou essa primeira fase. Havia, neste primeiro momento, uma expectativa de que o monitor poderia, também, responsabilizar-se pelas questões técnicas relacionadas ao uso da Internet e isso aconteceu no primeiro curso oferecido. Esta primeira experiência, no entanto, mostrou que essa função poderia ser facilmente desempenhada pelo pessoal de suporte técnico do Laboratório juntamente com a implementação de um guia *on-line* para a utilização do ambiente, o qual foi desenvolvido no final de 1997.

Ou seja, no momento inicial, da implantação, estes serviços eram pensados como passíveis de serem desempenhados tecnicamente, sendo este pensamento decorrente da própria relação estabelecida naquele momento, onde as funções todas – técnicas, administrativas e pedagógicas – estavam concentradas na monitoria, na figura de um profissional que desempenhava funções diversas dentro do LED. Neste primeiro momento pode ser vista como fundamental a atuação dos “formadores de opinião”<sup>28</sup> (pesquisadores atuantes no LED, que se preocupavam com o processo de adoção desta inovação – o serviço de apoio ao aluno – sem investimento no planejamento estratégico para a criação de uma estrutura eficiente), pois estes conseguiram implementar este serviço, mesmo que de forma prática, no fazer diário.

Apesar de já haver uma percepção da importância do apoio ao aluno e do importante papel que a monitoria iria desempenhar na construção do modelo do LED, a própria estrutura em fase de criação se encontrava “distante” naquele momento. Esta distância não era uma distância espacial ou temporal da organização LED e nem dos alunos, mas da informação e das normas e rotinas organizacionais (RAGHURAM; WIESENFELD; GARUD, 1996) e pode ser relacionada com a incipiência do projeto LED

---

<sup>28</sup> Segundo Rogers (apud CLARKE, 1999), os “formadores de opinião” têm um papel fundamental no processo de inovação, uma vez que estes são aqueles indivíduos que têm “uma influência informal relativa sobre o comportamento de outros indivíduos”, ou seja, podem auxiliar, ou não, no processo de difusão de uma inovação no contexto do qual fazem parte.

de pós-graduação a distância, onde normas e rotinas estavam em construção e a informação ainda era vista como propriedade por alguns agentes. Neste sentido, como a evolução da monitoria mostra, esta equipe acabou se consolidando como um elo de ligação entre setores diversos no âmbito do Laboratório e, em muitos momentos, mediadora de processos interativos internos (MORAES *et. al.*, 2003).

Na fase seguinte, aqui identificada como desenvolvimento e que compreende os anos de 1998-1999, a demanda leva ao planejamento das atividades, que começam a ser listadas e descritas com o intuito de facilitar a atuação dos monitores, uma vez que agora a Equipe já contava com um número maior de participantes. O crescimento da equipe também implicava em uma crescente multidisciplinaridade<sup>29</sup> das origens profissionais e acadêmicas do grupo e na necessidade de se investir em um trabalho trans e interdisciplinar.<sup>30</sup> Também nesta fase há um aumento da pesquisa e os primeiros resultados do trabalho começam a ser publicados.

Conforme ilustrado no quadro 12, nesta fase houve um deslocamento do foco da monitoria para as atividades de cunho mais social e pedagógico, mas ainda havia uma ênfase bastante acentuada nas atividades administrativas.

---

<sup>29</sup> Para definir multidisciplinaridade adota-se Piaget (apud Chaves, 1998, p. 5) onde “ocorre quando a solução de um problema torna necessário obter informação de duas ou mais ciências ou setores do conhecimento sem que as disciplinas envolvidas no processo sejam elas mesmas modificadas ou enriquecidas”.

<sup>30</sup> Transdisciplinaridade envolve “não só as interações ou reciprocidade entre projetos especializados de pesquisa, mas a colocação dessas relações dentro de um sistema total, sem quaisquer limites rígidos entre as disciplinas” (CHAVES, 1998, p.5). Ainda em Chaves (op. cit. p. 5) o conceito de interdisciplinaridade é definido como “o nível em que a interação entre várias disciplinas ou setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações reais, a uma certa reciprocidade no intercâmbio levando a um enriquecimento mútuo”.



<b>1998-1999 (Ênfase nas funções social e pedagógica, mas ainda com muitas atividades administrativas)</b>
– pesquisa e produção acadêmica passam a ser valorizados, no momento em que se definem os objetivos da monitoria e do perfil que se espera do monitor;
– número de cursos cresce e novos monitores são admitidos, sendo valorizada a experiência em outros programas do LED, pois conhecimento ou interesse pela pesquisa na área de EAD passa a ser pré-requisito;
– função técnica e administrativa bastante presente, influenciando no perfil dos profissionais selecionados;
– o AVA utilizado nos cursos é substituído por uma versão mais moderna e que continha ferramentas como o “Finger”, de extrema importância para monitores, além da ferramenta de administração acadêmica – ADM – facilitadora de tarefas como a matrícula dos alunos no <i>site</i> do curso, inserção de calendários, programas, etc;
– investimento na elaboração e/ou melhoria de guias e manuais, para facilitar o contato de alunos e professores com as mídias e o modelo utilizado;
– passa a ser dada ênfase no papel do monitor como o “representante” do aluno junto à instituição e percebe-se a importância do contato presencial;
– definida como fundamental a participação da monitoria nas aulas inaugurais, ficando responsável pela elaboração da programação e pela condução do evento, que é visto como oportunidade para encontro com alunos – também se busca atividades que possam ser realizadas neste período e que contribuam para mediar o contato do aluno com a mídia e com a nova situação de aprendizagem, com dinâmicas voltadas para a socialização e integração dos alunos.
– são desenvolvidos novos formulários para avaliação das disciplinas e identificação do perfil do aluno e uma ferramenta que permite a sua geração pelo monitor, além do acesso on-line para preenchimento e coleta dos resultados, além dos primeiros <i>templates</i> para a geração dos relatórios.

Quadro 12 Fase 02 (1998-1999). Desenvolvimento da monitoria LED

Fonte: Dados da Pesquisa/2000

Nesta fase houve, também, um investimento nas atividades de avaliação de processos, consideradas tarefas primordiais da monitoria e fundamentais para garantir o sucesso dos cursos e o melhoramento contínuo, não somente do trabalho de apoio, mas, inclusive, do desempenho dos professores envolvidos nos cursos. A aplicação de forma contínua e organizada das avaliações de processo, cujos dados disponíveis nos relatórios de avaliação descrevem a satisfação dos alunos com o modelo de curso proposto e com a infra-estrutura de apoio, pode ser vista, ainda, como uma contribuição inestimável para o próprio modelo pedagógico dos cursos de mestrado presenciais virtuais, pois o item avaliação tem um papel de destaque naquele modelo (vide BARCIA, *et. al.*, 2002).

Em relação ao processo de avaliação diagnóstica e de processos, cabe ressaltar que a realização destas atividades era considerada como um objetivo

fundamental para a equipe de apoio desde o início dos cursos de pós-graduação a distância. O modelo adotado envolve basicamente três momentos:

1. a avaliação diagnóstica, para a qual é utilizado um formulário designado como “questionário de perfil”, no qual se busca identificar características pessoais dos alunos (idade, sexo, etc.), a sua motivação para realizar o curso e o seu grau de experiência com as tecnologias utilizadas no curso.
2. a avaliação das disciplinas, normalmente realizada ao final da disciplina, mas podendo ser aplicada em qualquer momento, sob demanda da coordenação, do professor ou mesmo dos alunos, tem o objetivo de verificar a satisfação dos alunos com o desempenho do professor, a estrutura de apoio disponibilizada e a organização do trabalho.
3. a avaliação do modelo do curso, que busca identificar a percepção e satisfação dos alunos com o modelo de curso, abordando desde a organização das disciplinas até a oferta de serviços de apoio, é aplicada ao final da fase de créditos.

A avaliação constante era vista como fundamental para garantir o sucesso do modelo que estava sendo implementado, verificando a opinião dos alunos, principalmente, sobre as oportunidades de interação oferecidas nos cursos e a atuação dos mediadores – professores e monitores, etc. Via-se a dinâmica de avaliação como mais uma oportunidade de interação oferecida ao aluno, mas este poderia ou não optar por participar.<sup>31</sup>

O processo evoluiu ano a ano, sendo criadas novas ferramentas e formalizados alguns procedimentos, como o estabelecimento de prazos para a disponibilização dos formulários, determinação do processo de distribuição dos relatórios com os resultados, divulgação dos resultados, etc. Os resultados deste processo foram organizados em relatórios gerais de avaliação dos cursos oferecidos

---

<sup>31</sup> Uma vez que nos primeiros cursos oferecidos (aqueles iniciados em 1997/1998, por exemplo) a avaliação era realizada via videoconferência, sendo os momentos gravados e os pontos principais transcritos em um relatório impresso, a participação era sempre muito alta, em torno de 90% dos alunos.

no período 1997-2001, com todos os dados relativos aos mesmos organizados em um único documento, e comentados pelos monitores.

No entanto, nem sempre os índices de resposta eram suficientes para a geração de relatório de avaliação. Muitas vezes, o monitor do curso fazia um prolongado trabalho de corpo-a-corpo com os alunos no sentido de buscar a participação destes no processo. Os resultados variavam: alguns obtinham excelentes índices em seus cursos, outros não.

Mas, mesmo com as dificuldades e problemas enfrentados, o sucesso do modelo de avaliação de processos estabelecido pelo LED fica claro quando se identifica o percentual de disciplinas avaliadas, por exemplo, no biênio 2000/2001 – 70% (MORAES *et. al.* 2003).

Conforme se observa no quadro 12, nesta fase também foi percebida a importância da participação nas solenidades de abertura, ou aulas inaugurais, a qual tornou-se obrigatória a partir de meados de 1999. Até então a participação da monitoria neste evento não estava institucionalizada. Com a institucionalização desta participação, a monitoria passou a ter um papel ativo em todos os momentos destes eventos, desde o planejamento e organização até a execução, ou seja, a “aula no ar”. Uma vez que até este momento a viagem do monitor para conhecer presencialmente “seus” alunos monitorados não fazia parte do modelo de apoio, a aula inaugural apresentava para o monitor a primeira oportunidade para um contato sincrônico com os alunos. Este momento passou a ser visto como uma oportunidade de diálogo em tempo real, podendo ser utilizado para transmitir informações importantes, resolver dúvidas e, principalmente, iniciar o estabelecimento de um vínculo com estes alunos. Neste momento, além de se apresentar como um mediador e promotor da interação, o monitor também facilitava a interação aluno-interface (SUTTON 2001), ao apresentar as tecnologias utilizadas no curso e, muitas vezes, facilitador da interação aluno-aluno (MOORE, 1989), especialmente nos caso onde os alunos estavam geograficamente distantes.

A percepção da importância da aula inaugural como momento para, inclusive, apresentar aos alunos as principais tecnologias a serem utilizadas no curso – videoconferência e Internet – fez com que se aumentasse a duração deste

evento, permitindo assim, que a monitoria tivesse mais tempo para interagir com os alunos, apresentar o ambiente virtual de aprendizagem e, principalmente, promover um contato efetivo do aluno com a VC. Para facilitar este primeiro contato, convidou-se um profissional da área de psicologia e especialista em dinâmicas de grupo, para realizar uma dinâmica de socialização com os alunos que os desafiasse a utilizar o microfone, enquadrar a sua imagem, enfim utilizar o equipamento de VC disponível no ponto remoto (vide MORAES, *et. all.*, 2002 para descrição desta dinâmica).

Para que os monitores pudessem participar de forma efetiva deste momento era indispensável que fossem capacitados para a utilização da videoconferência. Assim sendo, ficou estabelecida a obrigatoriedade dos novos monitores participarem do treinamento dos professores para o uso da videoconferência, ministrado por uma pesquisadora associada ao LED (vide CRUZ, 2001).<sup>32</sup>

No quadro 12 também é destacado o novo AVA desenvolvido para os cursos, este representou um avanço importante para a monitoria, especialmente no que tange aos serviços administrativos. Algumas ferramentas implementadas no novo ambiente, como o “Finger” e o espaço para atividades administrativas – ADM – permitiam a agilização de atividades de caráter bastante técnico e que, na fase posterior, seriam transferidas para outra equipe.

A implementação da ferramenta “Finger” no novo ambiente foi uma conquista para os monitores, especialmente, considerado-se o fato de se estar buscando implementar o trabalho de forma colaborativa, pois este serviço permitia que qualquer monitor pudesse acessar, pelo *site* de qualquer curso, as informações dos alunos de todos os cursos (curso, *email*, orientador, *login* e senha). Dessa forma ficava mais fácil o atendimento por telefone, por exemplo, daqueles alunos que não sabiam a sigla do seu curso. Ou, ainda, por *email*, daqueles alunos que enviavam mensagens sem identificação para endereços comuns, acessados por todos os monitores (ex. [monitoria@led.br](mailto:monitoria@led.br)).

---

<sup>32</sup> É importante destacar que, apesar de ter-se decidido por questões metodológicas, abordar neste trabalho apenas o apoio ao aluno, a equipe de monitoria também apoiava os professores e era responsável pela capacitação destes para a utilização do AVA dos cursos, incentivando-os a utilizá-lo.

Na última fase – a consolidação – que pode ser identificada no quadro 13, muitos processos e práticas foram consolidados. Com a entrada de um número significativo de alunos na fase de orientação, o apoio aos alunos em processo de desenvolvimento de suas dissertações teve que ser planejado. A equipe cresceu e diminuiu conforme aumentava o número de defesas e, conseqüentemente, diminuía o número de alunos atendidos.

<b>2000-2001 (Ênfase nas funções social e pedagógica)</b>
– o LED passa por uma reestruturação e o papel do monitor e a função da monitoria são definidos, as responsabilidades da equipe são estabelecidas e as funções de caráter administrativo delegadas para outra equipe;
– criada a ferramenta “Fale com o Monitor”, que tem como objetivo incentivar o uso do ambiente virtual de aprendizagem na comunicação/ interação aluno-monitor;
– a importância do contato presencial do monitor com alunos é percebida pela nova gerência, sendo elaborada uma agenda de viagens e uma programação específica para o encontro presencial do monitor com os alunos que irá apoiar;
– participação dos novos monitores nos momentos de treinamento de professores passa a ser obrigatória, pois permite uma visão do que é passado aos professores e uma melhor compreensão do modelo de EAD adotado, assim como do uso das mídias;
– grande ênfase passa a ser dada à compreensão dos processos internos, com investimento em tempo de estudo e na criação de projetos para o melhor funcionamento do trabalho e do próprio grupo;
– é adotada nova estrutura – organização interna – sendo os monitores organizados em duplas, para que os mais experientes possam auxiliar os novos, facilitando o acompanhamento de um número maior de alunos/turmas pelo mesmo monitor (em dupla)
– a participação mais ativa da monitoria nos workshops presenciais é incentivada, valorizando-se o contato social com o grupo e a mediação do contato com outros profissionais envolvidos no processo (orientadores, biblioteca, etc.);
– aumento do número de cursos e fase de dissertação leva ao aperfeiçoamento da monitoria para atender demandas destes alunos, com definição dos procedimentos e processos;
– aula inaugural passa a ter participação da monitoria na atividade de socialização, depois de período de treinamento com a especialista e de leituras na área;
– entra em atividade a Gerência de Orientação – Equipe Oriente – permitindo um aumento maior da atuação do monitor no encontro presencial pré-orientação (workshop), mas causando conflitos na definição dos papéis de cada equipe na fase de orientação;
– questões encaminhadas por alunos começam a estar fundamentalmente relacionadas ao processo de construção da dissertação, exigindo da equipe investimento em estudos sobre metodologia e do Regimento Interno do PPGE.

Quadro 13 Fase 03 (2000/2001). Consolidação da monitoria no LED

Fonte: Dados da Pesquisa/1997-2001

A partir do segundo semestre de 2000 decidiu-se ampliar o envolvimento da monitoria na aula inaugural, assumindo também a realização da dinâmica de socialização. Este processo foi gradativo e teve a colaboração da profissional que realizava a dinâmica anteriormente, capacitando algumas monitoras para a condução dessa atividade. Também neste momento ficou estabelecida, como parte

do modelo pedagógico, a viagem do monitor até o ponto remoto onde se encontravam os alunos para que pudessem se encontrar presencialmente.

Começaram, então, as discussões sobre o planejamento do encontro do monitor com os alunos e a oficina prática para a apresentação do ambiente virtual de aprendizagem utilizado nos cursos. O anexo B ilustra modelo de planejamento das atividades realizadas em um encontro presencial dos monitores com uma turma de alunos. Quando os monitores retornavam, sua experiência era discutida com os colegas nas reuniões de trabalho, permitindo uma rica troca de experiências que também contribuía para que o modelo pudesse ser continuamente aperfeiçoado. Ao mesmo tempo, os monitores também produziam um relatório escrito, o qual era entregue para a Supervisora da monitoria, sendo uma cópia encaminhada para o Coordenador Acadêmico do curso e, em seguida, compartilhado com os demais monitores.

Com a viagem do monitor estabelecida como parte obrigatória do modelo dos cursos a sua participação na aula inaugural passou a acontecer, em alguns casos, a partir do ponto remoto, junto aos alunos. Esta prática, apesar da inexistência de avaliações formais, foi muito bem recebida pelos alunos, como exemplifica a mensagem reproduzida no quadro 14:

Subject: Aula Inaugural  
 Date: Fri, 22 Sep 2000 11:01:18 -0300  
 From: aluno y <alunoy@xxxx.br>  
 To: "'monitorax@led.ufsc.br'" <monitorax@led.ufsc.br>

O sentimento que tínhamos com relação ao curso era de simples alunos fazendo um curso por correspondência. Sua presença nos fez sentir alunos de verdade da UFSC, sem sentirmos preconceitos ou discriminação.

Outro ponto, é que as terríveis preocupações, medos e angústias, de forma geral sobre o curso, tais como, normas de funcionamento, pessoal de apoio, procedimentos para utilizar o site do LED, e outros, desapareceram quase que por completamente com sua presença, não digo completamente porque sempre aparecem dúvidas.

Por isso a sua vinda para Cidade X, foi de fundamental importância para o bom funcionamento do curso e desempenho dos alunos, assim este procedimento foi extremamente importante e necessário para nós.

Agradecemos a você por esta vinda, você nos trouxe ânimo e segurança.

Em particular, Luciane, você é muito amável e simpática. Nosso muito obrigada.

Tomo a liberdade de colocar esta informação em nome de todos porque percebi que é a opinião da turma.

Um abraço da turma de Mestrado a distância da XXX.

#### Quadro 14 Exemplo de mensagem de aluno comentando ida do monitor à instituição

Fonte: Dados da Pesquisa/1997-2001

Com a estabilização do número de alunos e, conseqüentemente, monitores, várias dinâmicas de trabalho foram implementadas no período 2000-2001, com o sentido de aprimorar as atividades de atendimento, acompanhamento e informação, ao mesmo que se investia no aprimoramento dos membros da equipe. Práticas como grupos de estudos voltados para a produção coletiva de artigos acadêmicos sobre a experiência da monitoria no LED e para a identificação de experiências correlatas em outras instituições, reuniões semanais para a discussão de temas importantes para o trabalho, troca de experiências e dificuldades identificadas na prática diária da monitoria, além de questões como a falta de atualização dos murais dos *sites* dos cursos, a dificuldade de comunicação com outras equipes, realização dos relatórios de avaliação, etc.

As reuniões semanais contribuíram de forma significativa para que a equipe ficasse mais coesa e o trabalho pudesse, cada vez mais, ser realizado de forma colaborativa. Além disso, a realização de grupos de estudo, leituras e observação de experiências de apoio disponíveis em páginas de outras instituições, fez com que a equipe percebesse a sua importância no contexto do LED, como responsável pela diminuição da distância e construção da proximidade aluno-instituição, por meio da mediação pedagógica e da promoção da interação.

Voltando ao quadro 13, pode-se observar, também, que há uma mudança significativa nas atividades de atendimento realizadas pela monitoria no período 2000-2001. Neste período são desenvolvidas e acrescentadas ao AVA utilizado nos cursos algumas ferramentas de grande utilidade para a agilização das atividades de atendimento, como o “Fale com o monitor”, “Colegas” e o “FAQ”.

O “Fale com o monitor” (Figura 01), é uma ferramenta que permite ao aluno tirar suas dúvidas pedagógicas, administrativas e técnicas e, depois de respondidas pela monitoria, transformá-las em banco de dados, ficando estas disponíveis para todos os alunos do curso. Esta ferramenta tinha como objetivo facilitar a comunicação dos alunos com o monitor responsável pela sua turma, especialmente aqueles menos experientes com o uso da Internet, uma vez que não seria mais

necessário para o aluno utilizar o seu e-mail para esta comunicação. Com a utilização dessa ferramenta também se facilitava a ampliação do FAQ, pois perguntas enviadas pelos alunos poderiam ser acrescentadas ao mesmo.

**Laboratório de Ensino a Distância**

MURAL | DISCIPLINAS | MEU ESPAÇO | SECRETARIA | CAFÉ | AJUDA | [Fechar](#)

Elengen: ANTÔNIO SPALENZA (spalenza)

**AJUDA**

- [Fale com o Monitor](#)
- [FAQ](#)
- [Proficiência em Inglês](#)
- [Equipe de Apoio](#)
- [Bibliotecas](#)

**FALE COM O MONITOR**

[Inserir Pergunta](#) | [Lista Completa](#)

**Próxima Aula do Prof. Edevaldo dia 08/11**

P: Da mesma forma que o Robésio não estou conseguindo acessar ao material. Como proceder ?

Por: JOSE ANTONIO CORRÊA COIMBRA em 08/11 - 14:11

R: Oi Jose Antonio Coimbra,

Eu testei com meu login e com o seu e não obtive problemas em baixar o arquivo.

Qual o navegador que você está utilizando?? O computador que estás usando só apresenta problema com esse arquivo??

Por favor, tente novamente e se for o caso envio para você via email.

Figura 1 Tela apresentando a ferramenta FALE COM O MONITOR

Fonte: Dados da pesquisa – 1997/2001

Ainda neste período – 2000-2001, ou seja, na fase de consolidação da estrutura de monitoria no LED, foi fundamental a experiência dos membros da equipe como alunos de pós-graduação, pois nesta fase um número cada vez maior dos alunos atendidos passou a dedicar-se aos seus trabalhos de dissertação. Houve um aumento significativo na demanda por informações relativas ao processo de elaboração da dissertação, sobre a utilização da biblioteca e, também, pela mediação dos contatos com os professores-orientadores. Observando a comunicação entre alunos e monitores via “Fale com o monitor” neste período, percebe-se que grande parte das questões encaminhadas eram relacionadas a estes temas. Também nesta fase foi oferecido um curso via Internet sobre Metodologia para a Elaboração da Dissertação. Além disso, também passou a ser disponibilizada no AVA dos cursos uma versão digital do material desenvolvido para a disciplina.



Esta fase – consolidação – foi o momento do fortalecimento dos serviços de apoio, da pesquisa voltada para a compreensão dos processos internos à monitoria e ao seu papel, momento em que esta inovação já está estabelecida, mas precisa ainda ser construída no contexto geral do LED. Este é o processo ainda em movimento dentro do Laboratório, pois mesmo que definida internamente, a vocação da equipe ainda é pouco compreendida pelo restante da instituição.

#### **5.4 A monitoria *on-line* LED como serviço de apoio ao aluno na EAD**

No período de maior crescimento da demanda pelos serviços de apoio oferecidos pela equipe no contexto do LED, 1999–2001, a organização dos procedimentos a serem seguidos em cada novo curso iniciado foi uma importante contribuição para a construção da identidade da equipe. Todos os monitores deviam seguir os mesmos procedimentos, mas eram incentivados a fazer sugestões e críticas para que o sistema fosse sendo gradativamente aperfeiçoado. A realização de reuniões semanais permitiu que se construísse uma identidade no grupo, pois assim todos se encontravam e podiam trocar experiências e discutir a sua prática, num processo de reflexão conjunta.

Este trabalho tinha como foco subsidiar a atuação do monitor como um “construtor” da ponte comunicacional aluno-instituição. As discussões sempre envolviam as diversas formas de atuação no sentido de promover a interação entre os alunos e destes com o professor e a instituição, facilitar a interatividade deste com as interfaces tecnológicas disponibilizadas – Internet e VC – e garantir a manutenção das vias de comunicação e interação ou “fazer a manutenção da ponte”.

As reuniões semanais eram planejadas tendo como foco a implantação de uma dinâmica interna para a gestão do conhecimento da equipe e tinham o objetivo de transformar o conhecimento tácito, individual de cada monitor, em conhecimento explícito, disponível para o grupo, passível de sistematização e de integração à prática.

Reconhecia-se as dificuldades para transformar o conhecimento tácito de cada monitor, com todas as características inerentes a este tipo de conhecimento, como a sua relação muito próxima ao contexto, as dificuldades de formalização e de verbalização ou comunicação. Considerava-se como parte deste conhecimento as informações mais pessoais transmitidas pelos alunos, relacionadas a problemas, preferências e expectativas; a relação dos alunos com alguns professores, etc. A busca de um compartilhamento destas informações conduziu a equipe a apropriar-se cada vez mais das tecnologias disponíveis, especialmente a Internet e a visualizar a importância do desenvolvimento de uma ferramenta que facilitasse o gerenciamento e o compartilhamento das informações pelos monitores, contribuindo para um aprimoramento do processo de atendimento aos alunos (MORAES *et. al.*, 2002).

Ao mesmo tempo, a produção acadêmica da equipe foi bastante rica neste período, uma vez que também eram realizadas reuniões quinzenais de estudo, onde todos tinham uma oportunidade de discutir seus trabalhos individuais – dissertações ou teses – e receber sugestões e/ou críticas que poderiam ou não vir a ser incorporadas. O incentivo à pesquisa, aliás, foi uma das ações implementadas desde o início da estruturação do serviço de apoio ao aluno no LED.

As atividades de capacitação e desenvolvimento dos profissionais envolvidos nas atividades de apoio ao aluno eram propostas a partir da observação da própria prática, numa abordagem comum à pesquisa-ação, onde se trabalhava em fluxos contínuos de planejamento conjunto, ação (implementação da atividade ou procedimento planejado), observação e reflexão sobre os resultados desta ação. Esta prática possibilitava a melhoria continuada dos serviços oferecidos, independente dos momentos de dificuldades dessa continuidade quando, por exemplo, algum membro do grupo de trabalho saía.<sup>33</sup>

A organização do grupo em duplas ou pequenos grupos foi proposta no início de 2000 como uma estratégia para o treinamento em serviço dos novos monitores que estavam entrando na equipe. Normalmente um dos pares era um monitor mais

---

<sup>33</sup> Uma vez que todos os monitores eram alunos de pós-graduação, a defesa da dissertação, por exemplo, representava uma oportunidade para iniciar outras experiências de trabalho, o que ocasionava saídas do grupo. Outra questão a ser considerada, também, é a mudança da demanda por apoio no momento em que os alunos entram na fase de orientação, o que possibilitava que um mesmo monitor atendesse um número maior de alunos.

experiente, que ficava responsável pelos demais, acompanhando as suas atividades durante o período de adaptação deste ao trabalho (em torno de três meses) e assim se estabelecia uma parceria que facilitava o trabalho de ambos e favorecia os alunos, que podiam contar com pelo menos dois profissionais perfeitamente sintonizados com as dificuldades e necessidades da sua turma.

No entanto, mesmo com momentos de descontinuidade e perda de informações, e considerando como parte do processo todos os esforços empreendidos no sentido de evitar tais problemas, o modelo implementado pode ser considerado como um exemplo de sucesso no apoio ao aluno na EAD.

Em avaliação diagnóstica realizada com 471 (quatrocentos e setenta e um) representantes de seus alunos, professores e instituições parceiras, a visão dos alunos sobre o papel da monitoria durante seus cursos foi extremamente positiva. Dos alunos participantes 94% consideraram muito importante a participação da monitora nas etapas presenciais do curso; 90% destacaram a orientação da monitoria para a realização de atividades a distância (dicas de como estudar, apoio comunicacional, indicação de ferramentas de pesquisa, etc.) e 87% enfatizaram a importância do contato periódico pela videoconferência (CRUZ, MORAES, 2003). Aliás, a utilização da videoconferência como mídia para o apoio ao aluno é uma das características inovadoras da experiência do LED, especialmente para a realização de dinâmicas de socialização, como aquelas realizadas nas aulas inaugurais (MORAES *et. al.*, 2001).

Os desafios do processo de construção da monitoria e do papel do monitor, juntamente com as respostas positivas de alunos e o incentivo de uma parte significativa dos professores envolvidos, além do empenho da direção do Laboratório, permitiram que a experiência se desenvolvesse e acontecesse conforme apresentada. A valorização da monitoria, então, é uma consequência da busca de qualidade em EAD.

Outra questão de fundamental importância a ser destacada, sobre este capítulo, é que ele descreve um processo em movimento, uma vez que, apesar de momentaneamente interrompido por questões que não cabe no presente trabalho apresentar ou discutir, a monitoria se encontrava em sua fase de consolidação, não tendo atingido a plena aceitação e/ou institucionalização. Apesar de reconhecida e

destacada a sua importância, a sua plena adoção, especialmente junto à parte do grupo de professores e administradores, ainda necessitaria de algum investimento, principalmente na divulgação dos resultados.

Este capítulo descreve e analisa a experiência de apoio ao aluno desenvolvida no âmbito dos cursos de mestrado presenciais virtuais do LED, a partir de uma perspectiva de pesquisa qualitativa, baseada na pesquisa ação, uma vez que esta pesquisadora teve participação ativa no processo descrito.

A construção da monitoria como apoio no âmbito do LED pode ser analisada a partir de uma divisão em três fases distintas – implantação, desenvolvimento e consolidação.

A primeira fase, cujo corte no tempo abrange o período 1997-1998, foi marcada pela pesquisa, a busca de referências, o planejamento no sentido de t  nar definir qual seria o perfil do apoio ao aluno no LED, mais especialmente nos cursos de mestrado pela VC e Internet. A primeira equipe era uma equipe de “faz-tudos”, a qual era respons  vel por uma enorme gama de atividades acad  micas e n  o-acad  micas, desde a participa  o efetiva no planejamento do curso, at   a recep  o de documentos para a efetiva  o da mat  ricula dos alunos e o envio de materiais, al  m do atendimento direto aos professores e alunos. Nesta primeira fase o germe do que seria a monitoria no LED estava sendo plantado, a partir de experimenta  es, erros e acertos.

A segunda fase, no per  odo 1998-1999, teve um crescimento intenso da demanda, com o r  pido aumento do n  mero de cursos e alunos. Este aumento da demanda implicou em uma moviment  o no sentido de se estabelecer procedimentos para a realiza  o das atividades de atendimento, acompanhamento e informa  o, al  m do investimento na pesquisa. Nesta fase foi definido o modelo de avalia  o dos processos a ser utilizado, com grande participa  o da equipe de monitoria, a qual esteve envolvida na elabora  o dos question  rios, no pensar as formas de disponibiliza  o, etc. Esta foi, tamb  m, uma fase de supera  o de conflitos sobre qual seria o papel da monitoria, principalmente em rela  o a procedimentos considerados extremamente t  cnicos. Houve, tamb  m, um aumento dos momentos de contato s  ncronos entre alunos e monitores, especialmente com o

uso da VC. Neste período, pode-se dizer, a monitoria passou a ser vista no âmbito do LED e sua importância reconhecida.

Já na terceira fase, 2000-2001, chamada de fase de consolidação, o grande desafio colocado era o tamanho da equipe, que crescera em função do aumento da demanda, conforme destacado anteriormente. A entrada de novos monitores implicou no desenvolvimento de uma dinâmica de capacitação destes novos profissionais, onde se investiu na colaboração intensa e na criação de duplas e grupos de trabalho, onde um monitor mais experiente de certa forma adotava um novo monitor, acompanhando o seu trabalho e auxiliando-o nas tarefas do dia-a-dia. Mas, anteriormente a este processo a supervisão da monitoria realizava um breve treinamento, onde os procedimentos da equipe eram apresentados, assim como as tecnologias utilizadas. Neste período também houve conquistas importantes, como a viagem do monitor para conhecer os alunos e auxiliá-los no contato inicial com o modelo de curso e a melhoria do ambiente virtual de aprendizagem, com a criação de ferramentas que auxiliavam o processo de atendimento e informação aos alunos.

A figura 2 ilustra as fases do processo de construção da monitoria no LED e aponta para a sua consolidação como um serviço e, também, para o surgimento de um novo conceito – o monitor-pesquisador – o qual será apresentado no próximo capítulo desta tese.

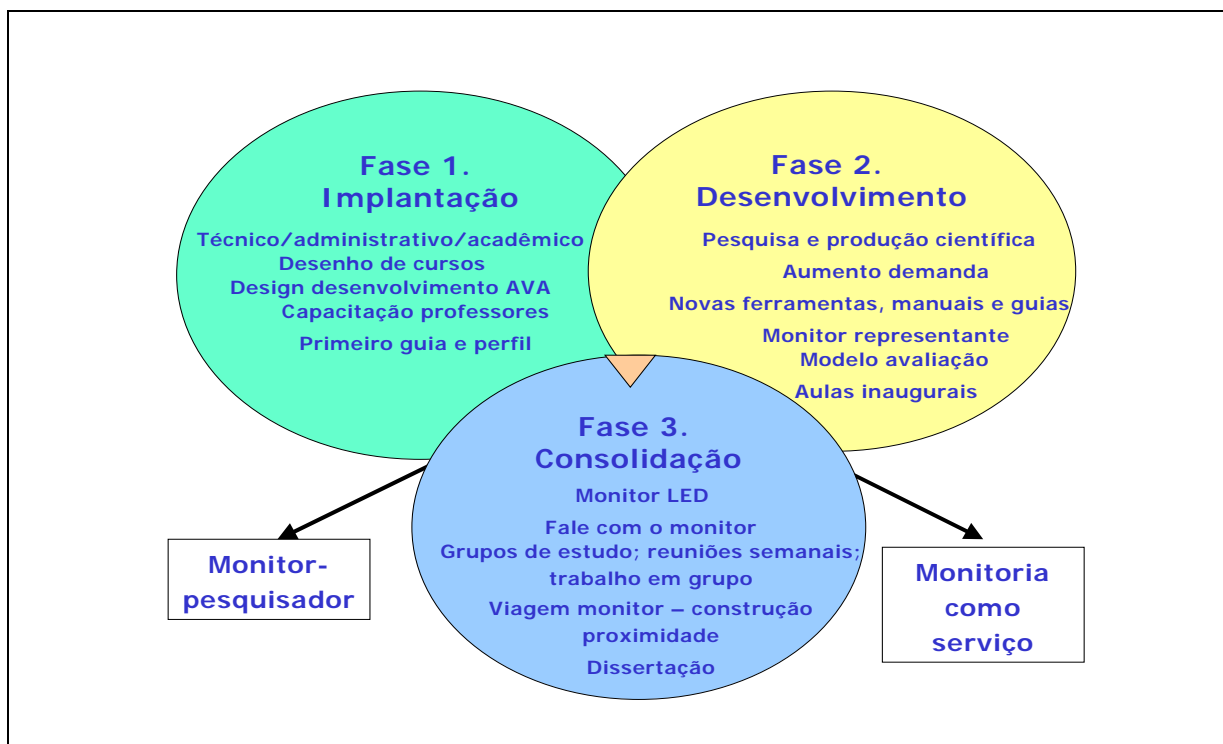


Figura 2 Resumo das fases de desenvolvimento da monitoria e resultados

Fonte: Dados da pesquisa – 1997/2001

Em linhas gerais pode-se destacar que a experiência de apoio ao aluno, chamada de monitoria, teve características particulares não identificadas em outras experiências descritas na literatura.

## **CAPÍTULO 6**

### **O MONITOR-PESQUISADOR: UM NOVO AGENTE NO APOIO AO ALUNO NA EAD**

#### **6.1 Introdução**

Este capítulo apresenta o monitor como um novo agente no apoio ao aluno na EAD, delineando o perfil do monitor-pesquisador, conceito construído a partir da experiência do LED, descrita no capítulo 5, da pesquisa bibliográfica e da fala de um grupo de ex-monitores dos cursos presenciais virtuais do LED. Também neste capítulo é apresentada uma proposta de estratégias para a estruturação de serviços de apoio ao aluno, tendo como base a tríade atendimento, informação e acompanhamento, à qual acrescenta-se, numa proposta inovadora, a pesquisa.

#### **6.2 O monitor: um novo conceito**

Apesar de presentes na literatura pesquisada, os conceitos de monitor/monitoria identificados apresentam diferenças significativas em relação ao modelo desenvolvido no LED e apresentado neste trabalho. É possível apontar para uma reconstrução dos significados implícitos aos conceitos, numa tentativa de adequação à realidade de EAD vivenciada no contexto brasileiro, mais especificamente no contexto do trabalho realizado pelo LED.

Conforme citado anteriormente, ao iniciar a oferta de apoio aos alunos matriculados no primeiro curso de mestrado oferecido pelo PPGEF no modelo presencial virtual, a equipe de pesquisadores e desenhistas educacionais do LED identificou a necessidade de um profissional que fosse responsável pelo atendimento aos alunos. O monitor surgia, então, como uma figura de ligação entre

o aluno e a instituição nos momentos extra-classe e para atender às demandas que não fossem da alçada do professor. O fato de o professor estar, no modelo do LED, em contato direto com seus alunos, sem a mediação do tutor, comum na EAD, acentuava a necessidade do monitor.

Na literatura não foi possível identificar, naquele momento, nenhuma definição que atendesse às expectativas de atuação no âmbito do LED. No entanto, a pesquisa foi realizada, destacando as diferenças entre o conceito existente, e raramente mencionado, e aquele que foi desenvolvido no âmbito do LED.

A figura do monitor associada à EAD no Brasil pode ser identificada com os programas de capacitação a distância em larga escala, realizados sob a demanda do MEC desde a década de 60 (BARROS, 1973), como o TV Escola, onde está presente a figura do “monitor de tele-sala” (MEC/TV ESCOLA).

Além destas menções ao termo, não foram identificados outros trabalhos que trouxessem definições do monitor e destacassem sua importância para a EAD anteriores aos primeiros trabalhos desta pesquisadora-autora sobre a experiência do LED – 1997. Buscando clarear os usos e definições dadas ao termo, recorreu-se ao Dicionário Houaiss da língua portuguesa (HOUAISS; VILLAR 2001), onde as seguintes definições para o termo monitor são apresentadas:

- 1.[I]ndivíduo encarregado do ensino e da orientação de esportes ou de certas disciplinas (*m. de educação física*); 2. estudante que, por ser mais adiantado, atua como auxiliar do professor junto à classe, tomando lições, esclarecendo dúvidas, etc.; 3. MAR auxiliar de instrutor que acompanha e orienta alunos ou estagiários na execução de uma tarefa; 4. TV pessoa que organiza, administra e orienta turmas de telealunos, promovendo reuniões, estudos em grupo, responsabilizando-se pelas matrículas, pelos testes preparatórios, etc.; 5. escoteiro que chefia uma patrulha.

Especificamente na área de EAD, Belloni (1999) cita a função de monitor como uma das funções do professor, por ela definido como o “professor coletivo”. Para esta autora a função de monitor é muito importante para determinadas ações de EAD e:



especialmente em ações de educação popular com atividades presenciais de exploração de materiais em grupos de estudo (“recepção organizada”). O monitor coordena e orienta esta exploração. Sua função se relaciona menos com o conhecimento dos conteúdos e mais com sua capacidade de liderança, sendo em geral uma pessoa da comunidade, formada para esta função, de caráter mais social do que pedagógico (BELLONI, op. cit., p. 84).

No entanto, no contexto da experiência discutida nesta tese, a importância deste profissional assume dimensões muito mais significativas. Para além do papel do monitor como “monitor de tele-sala” ou “monitor técnico”, o monitor dos cursos presenciais virtuais desenvolveu um perfil que incorpora também algumas funções semelhantes àsquelas associadas ao tutor (GARCIA ARETIO, 2001; SEWART, 2001; REKKEDAL, 1994; LANDIN, 1997; SIMPSON, 2000; THORPE, 2001; entre outros) ou ao orientador ou assessor acadêmico (PRETI, 1996; PEREZ; CASTILLO, 1996; HURTADO, 2000) na literatura de EAD. Neste sentido, o próprio conceito de monitor/monitoria desenvolvido no contexto do LED tem características inéditas.

Analizando a experiência de monitoria nos cursos de mestrado a distância do LED, apresentada no capítulo 5 dessa tese, percebe-se que, conforme indicado por autores como Simpson (2000) e Bayless (2001) o apoio ao aluno desenvolve-se sobre o eixo do acompanhamento, do atendimento e da informação. As diferentes funções e atividades correlacionadas desempenhadas pelos monitores no âmbito da referida experiência podem ser classificadas dentro destas áreas. No entanto, além dessas áreas nas quais atua o apoio ao aluno, a experiência do LED aponta para uma nova área: a pesquisa.

A importância da pesquisa na experiência do LED com o apoio ao aluno em cursos de mestrado não foi acidental. A monitoria foi, desde a sua gênese no âmbito do LED, pensada como a estrutura que contribuiria para o desenvolvimento e validação do modelo de EAD a ser criado, uma vez que dela seria a responsabilidade pelo planejamento e execução das avaliações continuadas dos processos, vistas como fonte de informações fundamentais para a melhoria continuada destes processos e, conseqüentemente, para a garantia da qualidade dos serviços educacionais oferecidos.

### 6.3 Monitor-pesquisador: uma contribuição para a EAD

A discussão do perfil e do papel do monitor está intrinsecamente relacionada ao entendimento de que os serviços de apoio aos alunos na EAD devem ser gerenciados tendo como base princípios de qualidade, visando o bem-estar dos alunos e a garantia de um ambiente motivador para seus estudos. Bayless (2000) destaca que a visão dos serviços ao estudante, baseada no gerenciamento da qualidade e nos serviços ao cliente permite a oferta de serviços realmente efetivos, garantindo um aumento da satisfação dos alunos.

Durante o período de cinco anos abrangido nesta tese (1997/2001), 14 (quatorze) monitores<sup>34</sup> atuaram no apoio ao aluno nos cursos de pós-graduação via videoconferência e Internet, sendo que destes apenas 3 (três) eram do sexo masculino. Todos os monitores eram alunos de pós-graduação e tinham entre 20 e 25 anos. As áreas de formação destes profissionais eram variadas, passando pela psicologia, pedagogia e antropologia, engenharia civil e análise de sistemas. Todos eram pós-graduandos e estavam individualmente envolvidos em pesquisas na área de EAD, como a formação de comunidades virtuais; a importância da cooperação e colaboração em ambientes virtuais, o desenvolvimento e/ou melhoria das ferramentas utilizadas para a comunicação mediada por computador, entre outros temas.

O monitor-pesquisador, agente da monitoria como serviço de apoio ao aluno, defendido nesta tese, pode, na visão da autora, dar conta das necessidades de pesquisa e apoio ao aluno na área de EAD e, ao mesmo tempo, auxiliar as instituições brasileiras que estão ainda em fase de implementação de suas iniciativas nesta área.

---

<sup>34</sup> Neste número não está sendo considerada como monitora esta pesquisadora-autora, uma vez que desde o início da experiência a sua atuação foi como coordenador e/ou supervisora do processo, apesar de ter atuado também como monitor responsável por diversos cursos.

### 6.3.1 Características do monitor-pesquisador

O aumento da demanda por novos monitores no período 1999-2000, conforme citado anteriormente, fez com que os critérios previamente estabelecidos para a seleção de monitores fossem refinados, onde se passou a enfatizar a importância de se trabalhar com alunos de pós-graduação, especialmente aqueles oriundos do próprio PPGE e que tivessem cursado determinadas disciplinas da área de Mídia e Conhecimento, consideradas como fundamentais para lhes fornecer um conhecimento mínimo sobre EAD.

Ao mesmo tempo, um aprofundamento da pesquisa bibliográfica na área permitiu que fossem identificadas características para os agentes de apoio na EAD indicadas por autores diversos (GARCIA ARETIO, 2001; SIMPSON, 2000; e THORPE, 2001), as quais foram reconhecidas como importantes:

- Autenticidade (ser sincero e oferecer ao aluno uma visão realista do curso e do que pode esperar do serviço de apoio. Não se posicionar de forma superior ou bancar o “dono da verdade”).
- Receptividade (mostrando-se apropriadamente amigável e aberto ao contato).
- Capacidade empática (habilidade de entender os sentimentos do outro, colocando-se em seu lugar).
- Estabilidade emocional (saber gerenciar situações de *stress*...).
- Capacidade de aceitação (não ser preconceituoso e aceitar os diferentes *backgrounds* dos alunos, sem fazer comentários críticos ou brincadeiras ofensivas).
- Curiosidade científica (inquietação, querer saber mais e ter amplos interesses. Interessar-se pelo novo, buscar novas alternativas e respostas).
- Liderança (iniciativa e autonomia, com respeito ao próximo, sem adotar posturas autoritárias).
- Habilidades técnicas (conhecimentos de EAD, informática, etc.).

Uma vez identificadas estas características na literatura, via-se como importante verificar se estas também eram importantes para os monitores-pesquisadores. Desta forma, realizou-se uma pesquisa com um grupo de ex-monitores (questionário disponível no anexo 03) com o objetivo de verificar o grau de importância das características listadas no decorrer de sua experiência no apoio aos alunos nos cursos de mestrado presenciais virtuais do LED. Buscava-se, desta forma validar o conjunto de características identificadas e vistas como importantes também por esta pesquisadora-autora para a definição do perfil do monitor-pesquisador. Ao mesmo tempo, buscava-se identificar o grau de importância das atividades realizadas pela monitoria, na visão destes ex-monitores.

O questionário foi enviado para um grupo de 12 (doze) ex-monitores, selecionados pela regularidade e facilidade de contato com esta monitora-pesquisadora. Destes, 10 (dez) ex-monitores responderam ao questionário, totalizando 83,3% de resposta.

A pesquisa realizada indicou que todas as características listadas têm um grau de importância significativo ou muito significativo para o exercício das atividades de monitoria, ou pelo menos tiveram para este grupo de ex-monitores.

Em relação à primeira característica citada – a autenticidade – pode-se destacar alguns comentários dos monitores participantes sobre a importância desta no contato com os alunos em situações como o início do curso e a fase de orientação, conforme ilustrado:

No início do curso, os alunos têm dúvidas quanto ao tempo de dedicação aos estudos, planejamento de horários, exigência dos professores, e outras questões que eram respondidas com sinceridade e honestidade, gerando no aluno sentimento de confiança (Monitor 1).

Em todo o acompanhamento, a sinceridade ajudou porque assim como os alunos, os monitores também eram alunos de pós-graduação. São três as principais lembranças, primeiro quanto à requisição de documentos, segundo à resposta por *email* do orientador e por final da ansiedade pela dissertação pronta (Monitor 2).

Em ambos os casos, o recomendado era relatar as experiências dos monitores enquanto alunos do programa de pós-graduação e os alunos presenciais virtuais compreendiam e acalmavam-se com a situação (Monitor 3).

Estes depoimentos ilustram, também, a sensibilidade do monitor e a sua identificação com a situação do aluno, fundamental para que a interação entre ambos aconteça de forma a facilitar a construção pelo aluno do senso de pertencimento ao grupo. Nestes exemplos fica clara a atuação do monitor como um facilitador deste processo interativo aluno-instituição. Está presente na relação monitor/aluno a segunda dimensão da interação, conforme apresentado por Holmberg e Lundberg (1996), sendo o “contexto onde acontece a interação”, onde o foco está no aluno e nos outros atores envolvidos no desenvolvimento de relações no processo ensino aprendizagem.

Outra característica vista como ‘muito importante’ é a capacidade empática, a qual era, inclusive, colocada pelos monitores em conversas informais e discussões de fechamento de reuniões, por exemplo, como uma característica “síntese”, vista como aquela que poderia congrega todas as demais. Esta importância da característica “capacidade empática” como uma qualidade do monitor fica clara no seguinte depoimento:

Em quase todos os momentos essa prática foi importante. Ser mestrando como o aluno foi, é uma boa condição para que a empatia acontecesse. Por exemplo, nos casos sobre a dificuldade em ter retorno imediato do orientador da dissertação eu argumentava que no presencial também era assim e que era muito importante que o mestrando tivesse mais autonomia na resolução de problemas com sua dissertação. O orientador deveria ser visto como aquele que facilita, que ilumina o desenvolvimento do trabalho, mas não o dono da pesquisa (Monitor 2).

Assim, como este depoimento, outros destacam a importância da capacidade empática no processo de mediação da interação aluno-professor via *e-mail*, especialmente quando iniciou o estágio de orientação para a dissertação. Ao exemplificar a importância da capacidade empática o Monitor 9 enfatiza:

Alguns alunos diziam se sentir inseguros quando enviavam *e-mails* para os professores e não recebiam resposta. O procedimento “técnico” que resolveria o problema seria simplesmente sugerir que colocassem um aviso automático de recebimento. Porém, eu compreendia o quanto era angustiante esperar ansiosamente o retorno de um trabalho, de uma orientação para a dissertação, etc. e receber apenas um “silêncio virtual”. Nesses casos, além da informação técnica eu tranquilizava os alunos dizendo que entraria em contato com o professor para verificar se havia recebido o *e-mail* e solicitaria uma resposta o mais breve possível (Monitor 9).

Ao mesmo tempo em que se enfatiza a capacidade empática, é importante destacar que esta característica era, também, vista como fundamental pelos profissionais envolvidos com a seleção dos novos monitores. Enquanto foi supervisora da monitoria, esta pesquisadora-autora sempre buscava esta característica nos monitores potenciais entrevistados, acreditando que, juntamente com uma boa dose de habilidades técnicas, poderia se formar um bom monitor. A excelência viria com a prática e a troca com colegas mais experientes. Aliás, via-se esta característica como fundamental para o trabalho em grupo, onde se buscava construir coletivamente a própria “cara” da monitoria.

A estabilidade emocional e a capacidade de aceitação também são destacadas, especialmente no contato direto, síncrono, com o aluno, conforme os depoimentos apresentados a seguir demonstram:

Por se tratar de uma equipe de apoio e suporte, era bastante freqüente receber situações “emergenciais”, como: dificuldade/ausência de contato com orientador; não entrega de trabalhos no prazo estipulado, levando a obtenção de conceito I; estas e outras situações precisavam ser gerenciadas entre aluno e professor ou aluno e gerência acadêmica, o que exigia do monitor outras competências (capacidade de diálogo, mediação, tranquilidade...)” (Monitora 1).

Acho que esta característica também é fundamental, pois em muitos momentos o aluno fica fragilizado, entendo que não pelo fato de estar a distância, mas por ser uma característica normal do

estudante. Nestes momentos o aluno precisa de alguém para conversar, que escute seus problemas. Na minha atuação como monitora aconteceu diversas vezes de receber um telefone de aluno totalmente irritado e nervoso com o estudo e neste caso me coloquei a escutar e concordar com tudo o que o aluno tinha a dizer e desabafar. Depois em uma média de 15 minutos, o aluno por si já fica mais calmo e neste momento podemos como monitores falar com jeito o que é necessário para o aluno solucionar sua fragilidade e irritabilidade (Monitor 4).

O monitor muitas vezes realiza o papel de um psicólogo, no sentido de ser a ponta ou o contato mais próximo do aluno presencial virtual com a Instituição. Por tal motivo, muitas vezes escutamos reclamação, críticas, brincadeiras e comentários. A capacidade de aceitação e a estabilidade emocional ajudam em verificar o que procede ou não e tentar ajudar na possível solução ao caso (Monitor 3).

Destaca-se nestes depoimentos a posição do monitor como um mediador das interações e que, muitas vezes, atua como um filtro, encaminhando ao professor e demais agentes da instituição somente aquelas demandas que não lhe foi possível resolver com as informações à sua disposição. Especialmente nos contatos telefônicos, muito freqüentes, e nos presenciais, apenas dois oficialmente parte do programa do curso, esta estabilidade e capacidade de aceitar as dificuldades e diferenças do aluno garantiam a permanência deste no curso e, fundamental, o seu contato com a instituição. Quando frustrados ou mal atendidos os alunos poderiam simplesmente se afastar e continuar sozinhos o seu caminho. Evitar este tipo de situação era um dos objetivos primordiais da equipe de monitoria.

Uma vez que o trabalho da equipe de monitoria era organizado de forma cooperativa e colaborativa, as características importantes para o contato com os alunos – autenticidade, receptividade, capacidade empática, estabilidade emocional, capacidade de aceitação, curiosidade científica e habilidades técnicas - também eram fundamentais para o estabelecimento de um ambiente favorável de trabalho. Para realizar de forma efetiva as diversas atividades relacionadas à sua função, o monitor-pesquisador precisava aprender a cooperar e colaborar com seus colegas, pois muitas destas atividades eram coletivas.

As atividades relacionadas à função do monitor-pesquisador, identificadas a partir da análise dos cadernos dos monitores e documentos produzidos pela monitoria LED no período abrangido no trabalho são apresentadas no quadro 14.

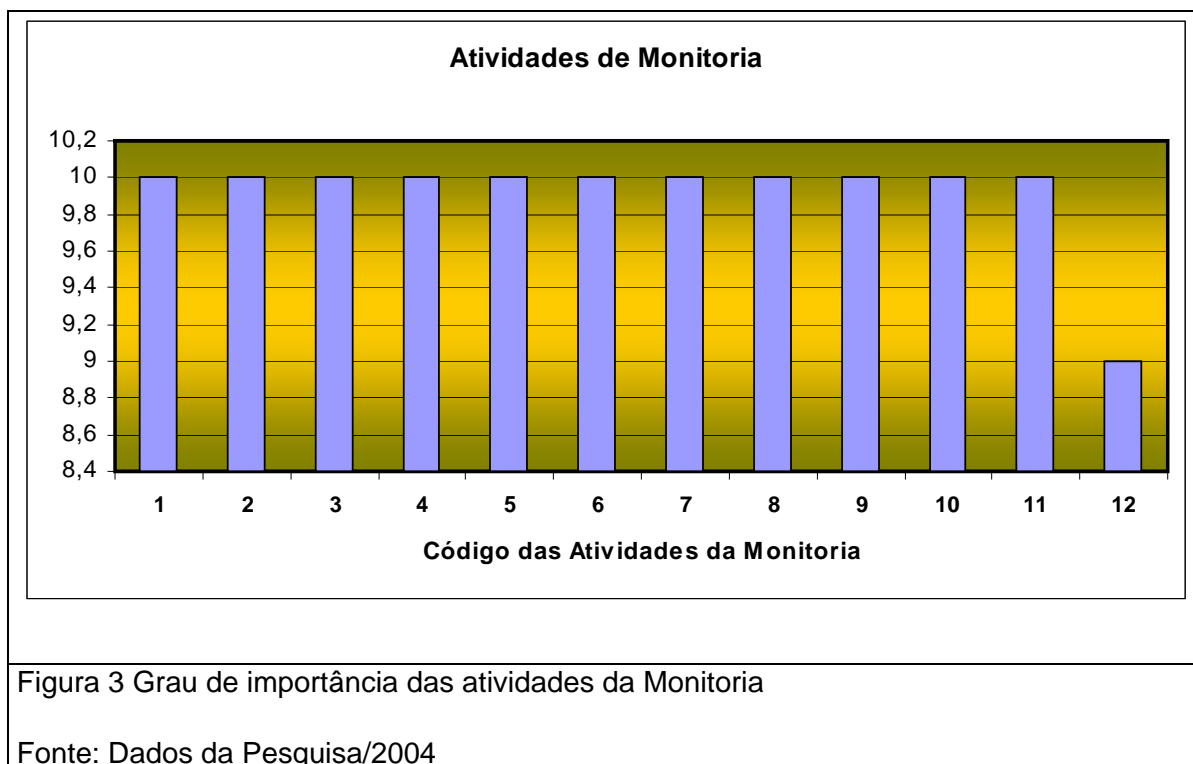
<b>1</b>	Responder prontamente as questões e demandas dos alunos, via site, e-mail ou telefone.
<b>2</b>	Conduzir eventos presenciais ou virtuais (aulas inaugurais, treinamento alunos, etc.).
<b>3</b>	Desenvolver ambiente favorável ao desenvolvimento do sentimento de pertencimento.
<b>4</b>	Elaborar guias e manuais, para facilitar o contato de alunos e professores com as mídias e o modelo utilizado.
<b>5</b>	Participar da elaboração de questionários e formulários para avaliação do modelo, das disciplinas e perfil.
<b>6</b>	Realizar avaliações diagnósticas das turmas de alunos.
<b>7</b>	Atualizar site.
<b>8</b>	Analisar resultados das avaliações trimestrais de disciplinas e gerar relatórios.
<b>9</b>	Elaborar e encaminhar mensagens motivacionais aos alunos via e-mail e/ou mural das disciplinas.
<b>10</b>	Divulgar eventos e informações importantes aos alunos e professores atendidos.
<b>11</b>	Intermediar contatos com professores e pessoal da administração acadêmica.
<b>12</b>	Trabalhar junto com os professores, dando assessoria, treinamento, apoio, etc.

Quadro 15 Atividades da monitoria

Fonte: Dados da pesquisa – 2004

No contexto do trabalho também era importante identificar o grau de importância atribuído pelos monitores para as atividades identificadas a partir da experiência de monitoria do LED. Estas atividades, associadas com a função de monitor-pesquisador, foram listadas e foi solicitado que estas fossem classificadas de acordo com a sua importância para o apoio ao aluno. Os resultados obtidos a partir das respostas dos monitores são apresentados na figura 3.





Estas atividades também podem ser classificadas, de acordo com a proposta identificada na literatura (SIMPSON, 2000), como atividades de atendimento, acompanhamento e informação.

Analisando este quadro de atividades e a importância dada a cada uma delas pelos monitores, fica evidente a necessidade da formação do monitor e, principalmente, da sua preparação para atuar não somente no atendimento direto ao aluno, mas principalmente como um pesquisador. É a pesquisa – bibliográfica, exploratória, de *benchmarking* – que vai permitir que se construa uma base para a realização das atividades. É a pesquisa que vai permitir ao monitor refletir e agir para oferecer ao aluno o melhor serviço. A pesquisa, então, deve ser pensada como “um esforço cuidadoso para a descoberta de novas informações ou relações e para a verificação e ampliação do conhecimento existente” (GODOY, 1995, p. 58). Nesta busca o pesquisador pode seguir caminhos que tenham contornos diferentes (qualitativos ou quantitativos, por exemplo), mas é fundamental que ele conduza o seu trabalho “a partir de um plano estabelecido *a priori*” (GODOY, op. cit, p. 58).

Neste sentido, entendia-se que como aluno de pós-graduação o monitor estivesse sendo preparado, também, para ser um pesquisador. Esta era, inclusive, a visão do monitor, como ilustra o depoimento abaixo:

Talvez porque tenha essa grande curiosidade não estive dando muita importância a ela. Me é “natural” se, se pode dizer. Até hoje, mesmo tendo saído da monitoria há mais de um ano (nem me lembro exatamente), alguns dos alunos que monitorei me procuram com dúvidas de pesquisa (Monitor 2).

Uma vez estabelecida a importância da curiosidade científica e da capacitação do monitor para atuar como um pesquisador, apresenta-se o conceito de monitor-pesquisador.

### **6.3.2 O monitor-pesquisador**

O monitor-pesquisador é um novo agente no apoio ao aluno na EAD. Este profissional deverá ter características que serão fundamentais para que realize as atividades da monitoria nas áreas de atendimento, acompanhamento, informação e pesquisa. Neste sentido o monitor-pesquisador deve ser:

- Um estudante – de graduação ou pós-graduação – com interesse em pesquisa e, preferencialmente, na área de EAD;
- Deve demonstrar empatia e estabilidade emocional, reconhecendo e aceitando as dificuldades dos alunos e demais agentes da EAD para os quais oferecerá apoio;
- Ter espírito de liderança e autenticidade;
- Saber escutar, identificando os problemas e auxiliando os alunos na solução destes, seja encaminhando para outros setores da instituição, seja resolvendo-os diretamente;
- Demonstrar curiosidade científica e vontade de aprender e ensinar;
- Ser altamente motivado e muito flexível;

- Ter conhecimentos básicos de informática e a rapidez para aprender (ter espírito empreendedor, ser pró-ativo e explorador);
- Saber utilizar a Internet para navegação, comunicação e pesquisa e, também, saber buscar auxílio e encaminhar dúvidas técnicas que não puder solucionar;
- Ter capacidade de expressão oral e escrita bem desenvolvidas, uma vez que estas são vistas como habilidades fundamentais e a comunicação direta com alunos é uma das funções primárias do monitor.

Um profissional com tais características somente poderá ser formado no âmbito de uma instituição comprometida com a oferta de cursos a distância com qualidade e onde o sucesso do aluno esteja no centro de todos os processos. O sucesso dos serviços de apoio ao aluno é fator determinante do sucesso do aluno e, conseqüentemente, da instituição, pois se o desempenho dos alunos é positivo os resultados em termos de conclusão dos cursos e certificação dos alunos serão estatisticamente favoráveis para a mesma. Mas, para que o monitor-pesquisador possa oferecer ao aluno um serviço de qualidade é fundamental que a instituição lhe ofereça condições para que as necessidades e expectativas dos alunos sejam atendidas, com acesso irrestrito à informação e autonomia para a tomada de decisões de acordo com seu discernimento.

O monitor-pesquisador atua não somente como um elo de ligação entre o aluno, o professor e a instituição, mas também como um organizador dos dados coletados a partir dos procedimentos de avaliação de processos – que executa/coordena como parte de suas funções – e das informações obtidas pela observação e contato com alunos e professores, transformando-os em conhecimentos científicos.

Ou seja, no desempenho de suas funções o monitor-pesquisador vai atuar como um agente de socialização e motivação, responsável pela integração dos alunos no grupo, pela construção e manutenção de uma relação de confiança e proximidade entre os alunos e a instituição de EAD e, ao mesmo tempo, como produtor, organizador e distribuidor de informações fundamentais para garantir o bom desempenho do aluno no curso.

O trabalho com o apoio ao aluno permite que o monitor-pesquisador tenha uma visão privilegiada do sistema de EAD como um todo, dessa forma este profissional pode ser capacitado para o exercício de outras funções no âmbito da instituição de EAD, podendo a monitoria ser vista como uma etapa de transição e aperfeiçoamento.

Os responsáveis pela supervisão dos processos devem ser selecionados entre profissionais com uma preparação para o gerenciamento de recursos humanos e, principalmente, para a organização de atividades de pesquisa. Monitores-pesquisadores experientes são fundamentais para a realização de capacitação em serviço, o que aconteceu, mesmo que informalmente, na experiência do LED e pode ser mais um fator de sucesso na implementação destes serviços.

A implementação de uma política de capacitação dos monitores-pesquisadores poderia ser implementada tendo como base as diretrizes e estratégias propostas no PPCPED – Programa de Preparação Continuada de Professores para a Educação a Distância, proposto por Cruz (2001). Também é importante que sejam levadas em consideração as necessidades dos alunos a distância (BAYLESS, 2001) e as diretrizes de qualidade propostas pelo MEC, que são aquelas vigentes no Brasil neste momento.

Neste sentido, delineiam-se algumas ações para a seleção e capacitação de monitores-pesquisadores:

- Recrutamento – utilizar como base as referências e indicações de professores associados ao Centro e/ou Núcleo de EAD, associado a uma chamada de currículos via laboratórios e departamentos e/ou outros núcleos de ensino e pesquisa da instituição.
- Seleção – avaliação de currículos, prova escrita, entrevistas e dinâmica relacional.
- Oficina de treinamento para o uso das mídias adotadas no curso – os monitores-pesquisadores devem dominar as mídias adotadas, para transmitir aos alunos e professores segurança e familiaridade ao promover o acesso destes aos recursos e sua utilização para atingir os objetivos do curso e de cada aluno/professor. Pode-se

garantir a continuidade da oferta de oficinas de treinamento se a instituição estabelecer parcerias com outras instituições, por exemplo. Caso o número de profissionais para capacitar seja pequeno, as dinâmicas programadas podem ser realizadas individualmente ou envolvendo o grupo de monitores-pesquisadores mais experientes.

- Desenvolvimento das competências (conhecimentos, habilidades e atitudes para a realização das atividades de apoio pertinentes à função) – pode ser vista como uma ação continuada, que deve ser implementada de forma a fazer parte da prática diária dos monitores-pesquisadores, com avaliações realizadas nas reuniões da equipe, tendo como base a auto-avaliação do treinando.
- Mentoring<sup>35</sup> – a implantação de programas de *mentoring* pode contribuir para manter profissionais mais experientes e, também, para facilitar o processo de seleção de novos monitores-pesquisadores, uma vez que os candidatos podem ser acompanhados por um mentor durante um período pré-estabelecido, o que facilitaria a avaliação de suas habilidades na prática.

Algumas destas ações, como as oficinas de treinamento, podem ser realizadas em conjunto com os professores e demais agentes de apoio que necessitem de capacitação. Aliás, aconselha-se a adoção de tal prática, uma vez que é fundamental que se estabeleça uma relação de parceria e confiança entre o monitor-pesquisador e os professores atuantes nos cursos que acompanham.

## 6.4 A monitoria como serviço

---

<sup>35</sup> Lewis (1995) coloca que o conceito de *mentoring* nem sempre é explicitamente definido, sendo que pode estar relacionado ao apoio dado para jovens profissionais em fase de estágio, ou como uma forma de garantir que novos empregados com futuros promissores adotem as práticas e estilos corretos, permitindo a sua rápida ascensão na empresa, ou, ainda, o apoio disponível de maneira informal durante um processo formal ou informal de aprendizagem.

De acordo com a literatura, os serviços de apoio são fundamentais para garantir o sucesso do aluno em cursos a distância, uma vez que os agentes de apoio vão atuar como elos de ligação e de motivação, apresentando-se como uma interface humana entre o aluno e a instituição. O monitor-pesquisador aparece, então, como uma ponte e/ou como um filtro, dependendo da situação colocada.

A experiência desenvolvida no LED, juntamente com a revisão bibliográfica realizada para esta tese, levou a identificação de serviços fundamentais para a oferta de apoio ao aluno em cursos a distância, mais especificamente o apoio de caráter não-docente, realizado extraclasse. A organização destes serviços de acordo com a sua inserção nas áreas de atendimento, acompanhamento, informação ou pesquisa, juntamente com recomendações para a qualidade na oferta de serviços de apoio, pode servir como uma referência para os profissionais envolvidos na implementação de tais estruturas em suas instituições.

No entanto, para a estruturação de serviços de apoio ao aluno que permitam a atuação eficiente do monitor-pesquisador, alguns pressupostos básicos devem ser considerados pela instituição onde este vai atuar:

1. Perceber a aprendizagem e o crescimento do aluno como objetivo principal do processo educativo (foco no processo de ensino-aprendizagem);
2. O aluno deve ser visto como centro do processo, por isso a importância de conhecê-lo, assim como suas necessidades e expectativas, realizando avaliação diagnóstica;
3. A qualidade dos serviços oferecidos deve ser determinante da estrutura física, tecnológica e de pessoal organizada, sendo fundamental a definição de padrões que auxiliem neste processo;
4. Os agentes devem ter um perfil condizente com as atividades e cada profissional deve ser visto e valorizado como parte de um projeto de interesse comum – o sucesso dos alunos;
5. A capacitação dos agentes é fundamental e deve ser continuada e em serviço, buscando valorizar as características pessoais dos profissionais e desenvolver as habilidades necessárias para o exercício da função;

6. Comprometimento institucional – é fundamental que a instituição reconheça a importância dos serviços de apoio ao aluno e dos profissionais que atuam nesta área, oferecendo boas condições de trabalho, remuneração adequada e, principalmente, o respaldo político para as decisões tomadas;
7. Compreender a EAD como uma possibilidade de expandir as fronteiras da instituição e permitir um aumento na escala da oferta de cursos, sem perder de vista a importância da qualidade.

Uma vez estabelecidos estes pressupostos, os serviços que vão garantir o funcionamento da estrutura de apoio podem ser organizados dentro de quatro grandes áreas: atendimento, acompanhamento, informação e pesquisa.

### **Atendimento**

Características: Oferta acontece sob demanda. Padronizável, ou seja, é possível estabelecer regras não-flexíveis para a execução das atividades e utilizar respostas prontas, baseadas ou não em consultas/atendimentos anteriores. Permite a utilização de ferramentas desenvolvidas para este fim, facilitando a sua execução<sup>36</sup>. Pode ser automatizada ao menos parcialmente. Síncrona ou assíncrona, de acordo com opção da instituição. Pode variar de acordo com tecnologias utilizadas, público-alvo e certificação. Por exemplo, no caso de cursos rápidos de capacitação, onde houver ação de tutoria, todo o atendimento pode ser automatizado.

Questões fundamentais para garantir qualidade dos serviços: seleção e treinamento dos agentes. Escolha das ferramentas. Apropriação tecnológica, não somente dos agentes de apoio, mas da instituição como um todo, pois o suporte técnico para agentes (monitor-pesquisador e demais) vai ser fundamental para prontidão das respostas e acessibilidade das ferramentas. Articulação com outros setores, como biblioteca, secretaria, etc. e possibilidade de transferir demandas com certeza do mesmo padrão nas respostas. Compromisso institucional.

---

<sup>36</sup> Moraes *et al*, 2001, propõem o desenvolvimento de um sistema para facilitar o atendimento ao aluno a distância por meio da utilização de uma base de dados para o registro de todas as ocorrências, facilitando a atuação conjunta dos monitores-pesquisadores.

Exemplos de atividades: responder *e-mails* e/ou formulários padrões pergunta-resposta. Atendimento por telefone ou presencial. Condução de eventos presenciais e/ou participação em eventos presenciais.

## **Acompanhamento**

Características: Pró-ativo. Motivacional e fundamental para socialização e desenvolvimento senso de pertencimento/diminuição da sensação de distanciamento. Exige comprometimento efetivo, atenção constante aos alunos individuais e planejamento antecipado. Baixo índice de padronização, pois estão mais voltadas ao aluno individual que ao grupo, apesar do grupo também ser importante, o que implica em um alto grau de subjetividade por parte do monitor-pesquisador envolvido. Longitudinais (frequência das intervenções pode ser planejada de acordo com cronograma do curso).

Questões fundamentais para garantir a qualidade dos serviços: seleção e treinamento. Tempo de dedicação. Número de alunos atendidos. Autonomia da equipe (acesso informações e poder de decisão). Seleção e apropriação das tecnologias (acesso a informações de múltiplas fontes é fator facilitador). Características pessoais dos monitores.

Exemplos de atividades: Iniciar contato com alunos “ausentes” identificados por meio de estatísticas de acesso/participação disponíveis no AVA ou por indicação de professor. Enviar mensagens motivacionais individuais e grupais elaboradas de acordo com fase do curso e/ou situação dos alunos. Produção de materiais sobre EAD para os agentes de apoio que atuam na arena informal – família, amigos, colegas de trabalho, facilitando o processo de aceitação/assimilação de um familiar/colega/amigo como aluno adulto. Animação das interações entre os alunos e destes com professores e/ou demais agentes. Observar e facilitar a formação de comunidades de aprendizagem, aproximando alunos com interesses afins, por exemplo. Avaliação continuada dos processos.

## **Informação**



Características: Por demanda e/ou oferta planejada antecipadamente. Padronizáveis. Reutilizáveis. Disponibilizadas em diferentes mídias. Acessíveis (linguagem/abordagem).

Questões fundamentais para garantir qualidade dos serviços: Tecnologias disponíveis. Suporte técnico. Autonomia para tomada de decisão sobre disponibilização ou não disponibilização de informações, fornecimento da informação para aluno (parcial ou completa) e encaminhamento de demandas para outros setores e/ou agentes. Assessoria em ergonomia e formatação. Organização das informações, promovendo acessibilidade.

Exemplos de atividades: produção de materiais como guias, *folders* e manuais. Atualização constante do AVA do curso. Divulgação de eventos e informações relevantes. Divulgação de estatísticas e relatórios de avaliação.

## **Pesquisa**

Características: por demanda ou planejamento prévio. Cooperativa. Colaborativa. Formativa.

Questões fundamentais para garantir qualidade dos serviços: seleção e capacitação de pessoal. Tecnologias. Acesso fontes (bases de dados, bibliografia, etc.). Assessoria para questões metodológicas e estatísticas.

Exemplos de atividades: avaliação. Produção acadêmica (artigos, relatórios, etc.). Treinamento e capacitação. Geração de informações/dados. Participação em projetos de desenvolvimento de novas ferramentas. Participação em eventos científicos.

As atividades listadas baseiam-se na experiência com os cursos presenciais virtuais do LED, modelo que determina, por exemplo, o uso de encontros presenciais e a divisão do curso em blocos trimestrais. Diferentes modelos de cursos envolverão a execução de diferentes atividades, uma vez que as características do curso irão determinar a quantidade de serviços oferecidos.

A oferta dos serviços de apoio aos alunos, organizados como uma estrutura de monitoria, pode atender os mais diversos tipos de cursos, desde que devidamente planejada a partir dos pressupostos listados anteriormente. É fundamental, no entanto, que se considere as características de cada curso e se faça uma seleção dos serviços a serem oferecidos de acordo com estas características. Estes serviços devem ser pensados como de atendimento, acompanhamento, informação e pesquisa. Neste sentido, pode-se listar algumas características dos cursos que vão determinar a necessidade de oferta de serviços:

- o perfil do público-alvo (número de alunos, dispersão geográfica, formação anterior, experiência com EAD);
- o tipo de conteúdo e certificação;
- a dispersão dos docentes (professores tutores);
- as mídias selecionadas.

Considerando-se estas características pode-se determinar o grau de regulamentação ou formalização exigido e o tipo de serviços que deverão ser disponibilizados para certo modelo de curso.

É importante destacar que, apesar do foco no presente trabalho estar voltado ao apoio ao aluno, a monitoria deverá estar disponível para oferecer atendimento, acompanhamento e informação aos demais agentes envolvidos no processo de EAD. Especialmente, o apoio ao professor deve ser considerado como parte do trabalho, fundamental para garantir a consistência de qualquer modelo de EAD, pois conhecendo os professores – e tutores – o monitor-pesquisador está duplamente preparado para apoiar os alunos. A experiência do LED mostrou que grande parte das demandas encaminhadas pelos alunos estão relacionadas ao professor e às disciplinas.

O funcionamento do apoio ao aluno, e o sucesso do trabalho do monitor-pesquisador, dependem da infra-estrutura tecnológica e física oferecida pela instituição e de uma série de serviços disponibilizados não somente para seus alunos a distância, mas para o conjunto de alunos (inclusive presenciais) e o acesso a estes. Para os alunos a distância, este acesso será facilitado com a mediação da equipe de monitoria. Os agentes de apoio – monitores-pesquisadores – irão atuar na

capacitação e informação dos alunos para a utilização de tais serviços, além de motiva-los para o uso, quando for o caso. Dentre estes serviços pode-se listar a biblioteca, secretaria e administração escolar.

Estes serviços, especialmente no que tangem às informações sobre encaminhamentos acadêmicos, como a realização de matrículas, o pagamento de créditos (quando se aplicar), a emissão de certificados, históricos e diplomas, devem estar à disposição dos alunos e, as informações geradas, facilmente acessíveis para os monitores-pesquisadores que estarão, em muitos casos, mediando estes processos para os alunos distantes. Ou seja, muitas vezes o aluno vai sentir-se a vontade apenas no contato com o monitor, que buscará informações em outros setores da instituição para responder suas demandas. É fundamental que o acesso a estes serviços tenha continuidade, permitindo ao aluno obter informações, solicitar documentos, etc. mesmo após a conclusão do curso, garantindo a manutenção da comunicação.

A literatura mostra, também, que é importante, sempre que possível, manter apenas um ponto de entrada para as demandas dos alunos a distância – no caso, a monitoria – mas oferecendo todas as informações necessárias para que o aluno realize o contato direto com o órgão responsável por aquela demanda específica, se esta for a sua escolha. A utilização de um sistema que permita o gerenciamento das informações geradas nos diferentes setores e o acesso dos diversos agentes envolvidos vai facilitar o atendimento e acompanhamento dos alunos.

Moraes *et. al.* (2001, p.3) sugerem que uma ferramenta para facilitar este processo de integração e gerenciamento das informações geradas no desempenho das atividades de apoio ao aluno deveria permitir:

o registro detalhado dos atendimentos realizados, a consulta ou acompanhamento destes atendimentos, a geração de relatórios sobre estes, as avaliações das disciplinas e os perfis de alunos e turmas. Tais facilidades permitirão não só a divulgação de dados estatísticos como também um atendimento mais ágil e eficaz aos alunos.

Para os autores, os quais estavam atuando como monitores no LED quando o trabalho citado foi produzido, o desenvolvimento deste sistema de

atendimento e acompanhamento facilitaria a geração de relatórios e o acesso a dados organizados, permitindo um aumento da produção científica e, ao mesmo tempo, contribuindo para que as experiências de educação a distância se tornem “mais agradáveis, efetivas e de qualidade” (p. 3).

O monitor-pesquisador pode contribuir de forma significativa para a qualidade dos cursos a distância nos quais atua, mas para que a qualidade em todos os aspectos – planejamento, infra-estrutura e apoio – seja garantida, o comprometimento da instituição com o sucesso de seus alunos é essencial. Se houver comprometimento da instituição a monitoria como serviço de apoio ao aluno a distância pode se configurar como um novo ambiente para a produção de conhecimento na área de EAD.

Este capítulo apresentou, a partir do relato de experiência apresentado no capítulo 5, da revisão da literatura e dos resultados da aplicação de um questionário com um grupo de monitores, o perfil do monitor-pesquisador, subsídios para sua capacitação e estratégias para a oferta de apoio estruturado em torno da monitoria.

Destaca-se a contribuição para a área de apoio na EAD com a reconstrução do próprio conceito de monitor, que no levantamento bibliográfico mostrou-se como uma figura quase ausente da literatura na área, aparecendo algumas menções ao monitor-técnico, monitor de tele-sala ou o professor como monitor em ações de educação popular.

A partir de um grupo de características apontadas por autores-chaves como Garcia-Aretio e Simpson, busca-se a validação da importância destas características para a prática da monitoria junto a um grupo de ex-monitores que atuaram no LED. Fica clara a importância das características listadas, sendo que a maioria dos monitores que participaram da pesquisa classificaram estas atividades como importantes ou muito importantes.

## **CAPÍTULO 7**

### **CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

#### **7.1 Quanto aos objetivos definidos**

##### **7.1.1 Do geral**

Ao iniciar a elaboração deste trabalho de tese, a pesquisadora-autora destacou como objetivo geral o aprofundamento e a redefinição de conceitos relativos aos agentes que apóiam o aluno a distância, na busca de qualidade no atendimento, acompanhamento e informação, para minimizar a sensação de distância e otimizar a comunicação e interação entre aluno e instituição.

Este objetivo, tal como foi construído a partir da de uma vivência profissional e de pesquisa no apoio ao aluno a distância, na experiência analisada – a construção da monitoria como serviço de apoio ao aluno em cursos a distância no contexto do LED/UFSC, levou à percepção de que descrevendo e analisando esta experiência, destacando a sua importância para a EAD e, a partir dela e da pesquisa bibliográfica, elaborando o conceito de monitor-pesquisador, estar-se-ia contribuindo de forma significativa para a pesquisa na área.

Considera-se que este trabalho alcançou o seu objetivo geral, uma vez que a partir da reconstrução da experiência de apoio ao aluno implementada no LED, foi possível identificar as contribuições desta experiência para a construção do perfil do monitor-pesquisador e a identificação do papel deste como um novo agente no apoio ao aluno na EAD. A atuação do monitor-pesquisador foi delimitada tendo como foco quatro eixos: atendimento, acompanhamento, informação e pesquisa.

O quarto eixo – a pesquisa – aparece como um resultado direto da experiência do LED e se configura como uma inovação na área. Este se configura como um fator diferenciador da experiência em relação às demais experiências de

apoio ao aluno identificadas na literatura. Ao se definir que o monitor-pesquisador é um estudante e que ele deve interessar-se cientificamente pela EAD, tinha-se como referência, mais especificamente, o cenário brasileiro, onde se evidencia a necessidade de estudos sistematizados sobre as experiências em desenvolvimento.

O monitor-pesquisador estará, ao mesmo tempo, atuando e pensando o processo de apoio ao aluno,<sup>37</sup> ensinando e aprendendo com os alunos, professores e demais agentes para os quais estiver oferecendo atendimento, acompanhamento e informação.

O monitor-pesquisador, este novo agente no apoio ao aluno na EAD, configura-se como um profissional em formação. Ao mesmo tempo em que é capacitado para desenvolver as habilidades necessárias para exercer a sua função de apoiar o aluno a distância, está sendo, também, preparado para atuar como pesquisador e para exercer outras funções no âmbito da EAD. Para isso são sugeridas estratégias para a seleção e capacitação do monitor-pesquisador, como o foco na formação em serviço, por meio de iniciativas de *mentoring*, visando o desenvolvimento das competências necessárias para a função.

No caso do LED, por exemplo, muitos ex-monitores estão hoje exercendo funções administrativas ou de docência em instituições de ensino espalhadas pelo Brasil e, ainda que não diretamente, estão envolvidos com as experiências de EAD de suas instituições ou atuando como consultores na área. Os depoimentos dos ex-monitores também apontam a importância desta experiência para a sua formação profissional e destacam a contribuição dos conhecimentos construídos para a sua prática atual.

A prática do monitor-pesquisador está embasada em duas áreas distintas de atuação, pois ao mesmo tempo que ele é um profissional da área de serviços que atua com o atendimento direto ao aluno-cliente, ele também tem como referência a prática do tutor, figura fundadora na discussão do apoio ao aluno a distância. Mas, diferentemente do tutor, o monitor-pesquisador atua na fronteira entre o aluno e a instituição, representando-a e tornando-a mais próxima e humana. A atuação do monitor-pesquisador aumenta as possibilidades de diálogo do aluno com a

---

<sup>37</sup> Esta questão será retomada nas recomendações.

instituição, já que os problemas encontrados podem ser solucionados, permitindo que o aluno não se sinta pressionado pelos problemas cotidianos (relacionados às questões administrativas e técnicas, por exemplo) e fique mais tranquilo e motivado para se dedicar à aprendizagem.

Ao mesmo tempo, a participação na experiência do LED levou à constatação de que a definição do papel e a construção do caráter da monitoria no contexto de qualquer instituição ou organização voltada para a oferta de cursos a distância passam, invariavelmente, pela implementação de uma estrutura de recursos humanos capacitados que seja responsável pelo planejamento, execução e oferta de serviços de apoio aos alunos a distância de forma totalmente integrada.

### **7.1.2 Dos específicos**

Os objetivos específicos construídos para este trabalho foram organizados de forma a auxiliar no alcance do objetivo geral proposto, servindo como um conjunto de etapas a serem seguidas. O sucesso no alcance do objetivo geral foi possível somente ao se superar, também de forma bem-sucedida, cada uma destas etapas, como a identificação dos agentes e modelos de apoio e de critérios e diretrizes de qualidade para a EAD, a caracterização dos serviços de apoio, a descrição da experiência do LED e a construção do conceito de monitor-pesquisador.

#### **7.1.2.1 Modelos e agentes de apoio**

Por meio da realização da pesquisa bibliográfica, foi possível identificar como diferentes instituições de EAD organizam o serviço de apoio aos alunos e, principalmente, como elas definem o papel dos agentes na oferta destes serviços. Evidenciou-se o quão forte é, ainda hoje, a figura do tutor e como este termo é utilizado quase que indistintamente para identificar quaisquer agentes que realizem

atividades de apoio ao aluno, especialmente nas publicações de autores de língua portuguesa ou espanhola. Há uma ausência na literatura ibero-americana de menções a agentes não-docentes envolvidos no apoio ao aluno na EAD. Mesmo quando terminologias diferentes são utilizadas – orientador acadêmico, assessor acadêmico – a função principal destes agentes está centrada na docência.

Mapear as discussões sobre serviços de apoio ao aluno na EAD e identificar as definições dos agentes e suas atuações em diferentes contextos, possibilitou que se percebesse o caráter inovador da experiência do LED com a monitoria como serviço de apoio e, se apresentasse o monitor-pesquisador como um novo agente na EAD.

#### **7.1.2.2 Diretrizes e critérios de qualidade**

No que tange aos processos de implementação de ações voltadas para a qualidade na EAD pode-se destacar a ausência de consenso entre os autores consultados, mas ficou evidente a preocupação com a questão e com a definição de diretrizes e critérios para garantir a qualidade de tais iniciativas, evitando-se a mera transposição de conceitos de qualidade vindos de outras áreas para a EAD. As diretrizes apresentadas apontam inquietações com a área de apoio e com o atendimento das necessidades dos alunos a distância.

Destaca-se, também, que a maioria dos autores evidencia a importância do contexto, pois este pode estimular processos de implementação de práticas de gerenciamento da qualidade nas instituições, como é o caso de algumas instituições cujos critérios foram consultados, onde se pode perceber a pressão, por exemplo, das agências reguladoras. Inclusive, este é o cenário que está se estabelecendo no caso brasileiro, uma vez que o Ministério da Educação determinou um conjunto de referenciais de qualidade para a oferta de cursos de graduação a distância.

No momento em que se pensa em serviços como ações voltadas para a satisfação das necessidades dos clientes ou usuários, fica clara a contribuição da área para se refletir sobre os serviços de apoio ao aluno na EAD. A pesquisas na área de qualidade, especialmente dos critérios e diretrizes elaborados por outras instituições,



podem contribuir para a implementação de critérios para a construção de serviços de apoio ao aluno como estruturas de monitoria, adequadas ao contexto brasileiro.

### 7.1.2.3 A experiência do LED e o monitor-pesquisador

A experiência de apoio ao aluno, chamada de monitoria, teve características particulares não identificadas em outras experiências descritas na literatura. A construção da monitoria como apoio ao aluno no âmbito do LED foi analisada a partir de uma divisão em três fases distintas – implantação, desenvolvimento e consolidação.

A primeira fase, cujo corte no tempo abrangeu o período 1997-1998, foi marcada pela pesquisa, a busca de referências, o planejamento no sentido de se definir qual seria o perfil do apoio ao aluno no LED, mais especialmente nos cursos de mestrado pela VC e Internet. Nesta primeira fase pode-se identificar o germe do que seria a monitoria no LED sendo plantado, a partir de experimentações, erros e acertos.

A segunda fase, no período 1998-1999, teve um crescimento intenso da demanda, com o rápido aumento do número de cursos e alunos. Este aumento da demanda implicou em uma movimentação no sentido de se estabelecer procedimentos para a realização das atividades de atendimento, acompanhamento e informação, além do investimento na pesquisa. Neste período, pode-se dizer, a monitoria se estruturou de forma definitiva e passou a ser **vista** no âmbito do LED e sua importância reconhecida. Também nesta fase, a monitoria teve um papel de destaque na construção do novo ambiente virtual de aprendizagem, ao qual foram acrescentadas ferramentas direcionadas para a comunicação aluno-monitor e, também, facilitadoras do trabalho diário de atendimento, acompanhamento e informação dos alunos.

Já na terceira fase, 2000-2001, chamada de fase de consolidação, o grande desafio colocado era o tamanho da equipe, que crescera em função do aumento da demanda. A entrada de novos monitores implicou no desenvolvimento

de uma dinâmica de capacitação destes novos profissionais, onde se investiu na colaboração intensa e na criação de duplas e grupos de trabalho, onde um monitor mais experiente de certa forma adotava um novo monitor, acompanhando o seu trabalho e auxiliando-o nas tarefas do dia-a-dia. A dinâmica interna da equipe também mudou com o crescimento, mas foi uma mudança positiva, pois se conseguiu criar um alto índice de cooperação e colaboração.

O foco na pesquisa, com o objetivo de aperfeiçoar processos e, também, analisar e registrar o processo fortalecido, percebendo-se de forma definitiva a sua importância, fez com que surgisse o monitor-pesquisador.

O monitor-pesquisador é um novo profissional para o apoio ao aluno na EAD e vai atuar nos quatro eixos de apoio delineados neste trabalho – o atendimento, o acompanhamento, a informação e a pesquisa. Ele é o agente que vai atuar no sentido de minimizar a sensação de distância e otimizar a comunicação entre o aluno distante e a instituição e seus agentes.

#### **7.1.2.4 Pressupostos para a implementação de serviços de apoio ao aluno**

Em relação à organização de um conjunto de pressupostos para o estabelecimento de serviços de apoio ao aluno, identificou-se diretrizes e critérios desenvolvidos por diferentes instituições para a garantia da qualidade nas áreas relacionadas ao planejamento, desenvolvimento de materiais, apoio ao aluno e infraestrutura. A partir da análise das diretrizes e critérios identificados por meio da pesquisa realizada na Internet e das experiências descritas na literatura consultada, os pré-requisitos delineados podem ser vistos como indicadores para a elaboração de políticas institucionais de apoio ao aluno em cursos a distância.

Os pré-requisitos apresentados relacionam-se, em linhas gerais, ao foco no processo de ensino-aprendizagem, na identificação e satisfação das necessidades dos alunos, preocupação com a qualidade dos serviços, principalmente no momento de dimensionamento da infra-estrutura tecnológica e de pessoal, investimento na

seleção dos profissionais e na sua formação. Além destes aspectos, é fundamental o comprometimento institucional com a qualidade de suas iniciativas de EAD, especialmente no que tange ao apoio ao aluno, uma vez que é importante, também, a compreensão de que a EAD aumenta as possibilidades de ampliação da oferta de cursos pela instituição/organização.

## **7.2 Sobre a originalidade, ineditismo e contribuições relevantes**

É importante considerar que critérios tais como originalidade, ineditismo e contribuições relevantes, que norteiam as avaliações de teses, neste caso são elementos propiciados pela fertilidade do contexto a qual esta pesquisadora-autora esteve inserida nos últimos oito anos. Sem dúvida a participação na construção da experiência de EAD no LED, como responsável pela coordenação dos processos de monitoria, principalmente, aqueles mediatizados pela VC e Internet, propiciou na prática coletiva mais do que foi estabelecido defender neste trabalho.

Delimitar a “monitoria como serviço de apoio ao aluno a distância” se colocou como um desafio tanto na organização das informações e conhecimentos para um trabalho científico, como na exigência do processo da sua constituição na prática cotidiana do Laboratório.

A originalidade contida no conceito de “monitor-pesquisador”, fruto desta pesquisa, reflete não apenas o confronto das teorias, papéis e funções delimitadas por autores da área, quanto à exigência dos alunos a distância que se vinculavam aos cursos do LED. Reflete, também, o movimento de construção de uma nova maneira de pensar a EAD em um contexto de mudanças continuadas, onde o mercado de trabalho exige um profissional flexível, que esteja preparado para atuar de forma colaborativa e cooperativa.

O monitor-pesquisador apreende estas mudanças e constrói na sua prática cotidiana a capacidade de cooperar e colaborar, trabalhando em equipe para na construção da autonomia do aluno, estimulando o senso de pertencimento,

diminuindo a distância ao facilitar as interações deste com o professor e a instituição de EAD. Neste movimento de compartilhamento de idéias e ideais este profissional está, também, formando-se como um especialista em EAD, com uma visão otimizada de todos os processos envolvidos nesta modalidade e, por meio da pesquisa, contribuindo para a melhoria continuada dos mesmos. Dentro da estrutura do LED, a monitoria foi criada a partir de um conceito amplo de trabalho multidisciplinar, conforme já estabelecido dentro do PPGEF, com uma missão voltada não somente para as funções de apoio ao aluno, mas também à pesquisa acadêmica com o objetivo de agregar novos conhecimentos aos processos que estavam sendo estabelecidos.

O processo de construção da monitoria no âmbito do LED e as pesquisas desenvolvidas pela equipe resultaram na construção de um modelo próprio de apoio ao aluno, onde as diferenças e mesmo, por que não dizer, ambigüidades da função, na percepção de cada um, são importantes, por que, como diz Guimarães Rosa, as pessoas vão sempre mudando e nesta possibilidade de mudança de “afinar e desafinar” constroem a riqueza dos saberes e fazeres.

Este processo de construção e em construção é que caracteriza como inédita a experiência descrita e o conceito de monitor-pesquisador, cujo trabalho exemplifica as expectativas em relação ao quarto eixo norteador da proposta - a pesquisa.

### **7. 3 Recomendações**

Como recomendações para as instituições que pretendam implementar estruturas de monitoria para os serviços de apoio, destaca-se a importância de se identificar e atender às necessidades dos alunos, uma vez que este deve ser o objetivo maior destes serviços. A experiência do LED mostrou, também, que é essencial que os serviços de apoio ao aluno sejam oferecidos a partir de uma estrutura única, centralizada e vinculada a uma gerência ou diretoria, mas onde o

amplo acesso aos serviços oferecidos por outros setores seja garantido e, principalmente, facilitado. E, como já foi destacado anteriormente, deve estar garantido o comprometimento da instituição com a EAD.

No âmbito da experiência pesquisada neste trabalho – a monitoria dos cursos presenciais virtuais mediados pelo Laboratório de Ensino a Distância – LED, destaca-se que a consolidação e adoção definitiva desta inovação deve ser ainda estimulada. Sugere-se a implementação de ações de *endomarketing* e, principalmente, a identificação, sistematização e divulgação dos resultados obtidos (índices de conclusão e defesa), a pesquisa com os egressos (situação atual e importância da formação obtida) e da aplicabilidade dos trabalhos realizados (levantamento de índices de citação, por exemplo).

Enfatiza-se, como recomendação para futuros trabalhos, a necessidade de aprofundamento da pesquisa sobre a autonomia do aluno a distância, abordada no capítulo 4 desta tese como um “mito da EAD” (PRETI, 2002). Esta questão pode ser explorada, por exemplo, identificando-se as contribuições de um monitor-pesquisador autônomo e motivado para a construção da autonomia e motivação do aluno.

Outra questão que se recomenda seja aprofundada em futuros trabalhos, é a investigação das possíveis contribuições de ações de *mentoring* na capacitação em serviço dos monitores-pesquisadores. Uma vez que esta é uma prática ainda não difundida no Brasil, recomenda-se a realização de pesquisas sobre as experiências realizadas em outros países, analisando os seus resultados e a adaptabilidade ao contexto local.

## REFERÊNCIAS

AALTO, P.; JALAVA, M. Implementing experiences from small-scale courses to large education systems. In: LOCKWOOD, F. G. (ed.). *Open and Distance Learning Today*, p. 255-264. London: Routledge, 1995.

AL-ASHKAR, K. Support for students at a distance: Is technology enough? In: *Annual Conference of the American Association of Engineering Education, Proceedings of the Annual Conference of the American Association of Engineering Education*, 2000, (Session 1322). Disponível em: <http://www.asee.org/conferences/search/20587.pdf> Acessado em: 09/11/02.

ALBRECHT, K. *Serviços com qualidade: a vantagem competitiva*. São Paulo: Makron Books; McGraw-Hill, 1992.

ALONSO, K. Educação a distancia no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a distancia: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT, 1996.

\_\_\_\_\_. Licenciatura a distância e um programa institucional de formação de professores em exercício. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 2000.

AMARAL, A.; POLIDORI, M. Quality evaluation in Brazil: a competency based approach? *Higher Education Policy*, v. 12, p. 177-199, 1999.

AMBONI, N. F. *Qualidade em serviços: dimensões para orientação e avaliação das bibliotecas universitárias federais brasileiras*. 2002. 228f. Tese Doutorado (Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Centro Tecnológico – Universidade Federal de Santa Catarina.

ANDERSON, T. An Updated and Theoretical Rationale for Interaction. *IT FORUM Paper # 63*, May 2002. Disponível em: <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper63/paper63.htm> Acesso em: 06 jun 2002.

APARICIO-VALVERDE, M., et. al. *Learning Strategies in the Virtual University: The case study of the Open University of Catalonia*. Education-line, 1998. Disponível em: [www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000032.htm](http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000032.htm) Acessado em: 06 jun 2002.

ARREDONDO, S. C. Educación a distancia: bases conceptuales y perspectivas mundiales. In: (Arg) MARTINS, O. B.; POLAK, Y. N. S. S. , ANTUNES, R. *Educação a distancia: um debate multidisciplinar*. Curitiba: UFPR, 1999.

BARCIA, R.; VIANNEY, J. Pós-graduação à distância. A construção de um modelo brasileiro. *Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*. Brasília: ano 16, n. 23, nov. p.51-70. 1998.

BARCIA, R. M. *et. al.* Graduate Studies at a Distance: The Construction of a Brazilian Model. In: TSCHANG, F. T. e DELLA SENTA, T. (Eds.) *Access to Knowledge – New Information Technologies and the Emergence of the Virtual University*. Amsterdam – London – New York – Oxford – Paris – Shannon – Tokyo: UNESCO, 2001. ISBN: 0 08 043670 6.

\_\_\_\_\_. O Modelo Pedagógico da Pós-graduação Presencial Virtual do Laboratório de Ensino a Distância do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Estudo de caso. Prêmio de Excelência em Educação a Distância, ABED/Embratel, IX Congresso Internacional de Educação a Distância, São Paulo, SP, 2 a 4 de setembro, 2002.

BARROS, N. M. Televisão Educativa. *Revista Brasileira de Teleducação*. Porto Alegre: v.2, p.5 - 15, 1973.

BATES, A. W. *Technology, open learning and distance education*. Londres: Routledge, 1995.

\_\_\_\_\_. *The future of learning*. First Presented at the Minister's Forum on Adult Learning Edmonton, Alberta, November 30-December 1st, 1995. Disponível em: <http://www.bates.estudies.ubc.ca> Acesso em: 17 maio 1997.

\_\_\_\_\_. *Managing technological change. Strategies for College and University Leaders*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

BAYLESS, L. A. *What are the non-academic needs of distance learners?* Blacksburg, VA, 2001, 408p. Thesis (PhD in Higher Education) – Department of Higher Education and Student Affairs, Virginia Tech.

BELLONI, M. L. *Educação a distância mais aprendizagem aberta*. ANPED, GT 16 – Educação e Comunicação. S/d. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/educacao\\_a\\_distancia.htm](http://www.educacaoonline.pro.br/educacao_a_distancia.htm) Acessado em: 04/10/2002.

\_\_\_\_\_. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados. 1999. 115p. ISBN: 85-85701-77-3.

BERGE, Z. L. Where Interaction Intersects Time. *MC Journal: The Journal of Academic Media Librarianship*, v.4, n.1, Summer 1996. Disponível em: <http://wings.buffalo.edu/publications/mcjrnl/v4n1/berge.html> Acessado em: 14/08/2002.

BERGE, Z. L.; MUILENBURG L.Y. Barriers to distance education as perceived by managers and administrators: Results of a survey. In: CLAY, M. (Ed.). *Distance Learning Administration Annual*, 2000. Disponível em: [http://www.emoderators.com/barriers/man\\_admin.shtml](http://www.emoderators.com/barriers/man_admin.shtml) Acesso em: 14 agosto 2002.

BERNATH, U., *et. al.* Challenges for Study Centers in an Electronic Age: A case study of the Center for Distance Education at Carl von Ossietzky University of Oldenburg in Germany. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 4, n. 1, apr. 2003.

BITTENCOURT, D.F.; MORAES, M. *Fundamentos da Educação a distância*. (Apostila do Curso de Especialização para Gestores de Instituições de Ensino Técnico do Sistema SENAI). Florianópolis: LED/PPGEP/UFSC, 2000.

BITTENCOURT, D. F. *A Construção de um modelo de curso lato senso via Internet*. A experiência com o Curso de Especialização para Gestores de Instituições de Ensino Técnico do Sistema SENAI. Florianópolis, 1999. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção – PPGEP). Centro Tecnológico, UFSC.

BLANCHFIELD, L.; PATRICK, I.; SIMPSON, O. Computer conferencing for guidance and support in the OU. *British Journal of Educational Technology*, v. 31, n. 4, p. 295-306, 2000.

BRASIL-MEC. Ministério da Educação. *Referenciais de qualidade para cursos a distância*. Brasília: MEC/SEED, 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed/indicadores.shtm> Acessado em: 06 jun 2003.

BRIGHTMAN, L.; COX, G. 'The telephone is the work'. The Open University's new student services call center: the prompts for change, the challenges and our developing telephone strategy. In: *20th World Conference on Open Learning and Distance Education*. Dusseldorf, 01-05 de apr. 2001. Proceedings. Dusseldorf: ICDE, 2001.

BRINDLEY, J.; JEAN-LOUIS, M. *Student Support Services: The Case for a Proactive Approach*. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, v. 5, n. 1/13, 1990. Disponível em: [cade.athabasca.ca/vol5.1/13\\_dialogue-brindley.html](http://cade.athabasca.ca/vol5.1/13_dialogue-brindley.html) Acesso em: 14 agosto 2002.

BROWN, B. L. *Improving Teaching Practices Through Action Research*. PhD thesis. Virginia Polytechnic Institute and State University. Educational Leadership and Policy Studies, 2002.

BURNETT, D. Blending High Touch and High Tech for Better Student Services. In: WCET 14th Annual Conference: e-Learning in Higher Education – Reaching new heights. Denver, Colorado, EUA, 6-9 nov. 2002. Proceedings. WCET, 2002.

CANDOR, S. Digital resources for educational support. In: *IV Open Classroom Conference: OPEN CLASSROOMS In the Digital Age*. Cyberschools, e-learning and the scope of (r-)evolution. Barcelona, Espanha, 19-21 dec. 2000. Proceedings. Barcelona: UOC, 2000.

CARDOSO, O. R. *Foco da qualidade total de serviços no conceito do produto ampliado*. Florianópolis, 1995, 2v. Tese Doutorado (Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico – UFSC.

CASTELS, M. *La dimensión cultural de la Internet*. Instituto de Cultura: Debates Culturales. Sesión 1: Cultura y Sociedad del Conocimiento: Presente e Perspectivas de Futuro. UOC: Barcelona, 2002. Disponível em: [http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502\\_imp.html](http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502_imp.html)



CASTILLO ARREDONDO, S. *La acción tutorial en la enseñanza a distancia*. (Curso de postgrado en educación de personas adultas). Edición UNED-MEC, 1994.

CHAVES, M. Complexidade e Transdisciplinaridade. Uma abordagem multidimensional do Setor Saúde. 1998. Disponível em: <http://www.psy.med.br/textos/complexidade/complexidade.pdf> Acesso em 09/04/04.

CHEQ. *Guidelines for Support Services Review*. Victoria, AU: Center for Higher Education Quality/Monash University, 2001. Disponível em: <http://www.adm.monash.edu.au/cheq/support/documents/Guidelines%20for%20Support%20Services%20Review1.pdf> Acessado em: 09 mar 2002.

CHICKERING, A. W.; EHRMANN, S. C. Implementing the Seven Principles: Technology as Lever. *AAHE Bulletin*, Oct., 1996, p. 3-6. Disponível em: <http://www.tltgroup.org/programs/seven.html> Acessado em: 09 mar 2002.

CLARKE, R. *A Primer in Diffusion of Innovation Theory*. Notas. Disponível em: <http://www.anu.edu.au/people/Roger.Clarke/SOS/InnDiff.html> Acesso em: 09 novembro 1999.

COL. *Start-up guides , training resources*. The Commonwealth of Learning, 2000. Disponível em: <http://www.col.org/resources/startupguides/> Acessado em: 07/08/2002.

CORREIA, C.; ANDRADE, H. *Interface e Interatividade*. In: *Noções Básicas de Hipertexto*, parte 5, 1997. Disponível em: [www.facom.ufba.br/hipertexto/nbasicas2.html](http://www.facom.ufba.br/hipertexto/nbasicas2.html) Acessado em: 05 fev 2004.

CRANTON, P. *Professional Development as Transformative Learning*. New Perspectives for Teachers of Adults. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996.

CRUZ, D. M. *O professor midiático: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência*. Florianópolis, 2001. Tese Doutorado (Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção – PPGEPP) Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina.

CRUZ, D. M.; BARCIA, R. M. Educação a distancia por videoconferência. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 150/151, p. 3-10, jul/dez., 2000.

CRUZ, D. M.; MORAES, M. Trabalhando com as diferenças: uma discussão sobre o papel da motivação e satisfação na persistência do aluno à distância. In: *3<sup>rd</sup> International Conference on Engineering and Computer Education – ICECE*, Anais..., Santos, Março 16-19, 2003.

\_\_\_\_\_. Tecnologias de Comunicação e Informação para o ensino a distancia na integração universidade/empresa. In: *4 Congresso Internacional da ABED – Abordagens Formais e Não-Formais*, Anais... São Paulo, dez. 1997. Disponível em: [http://www.intelecto.net/ead\\_textos/tecno1.htm](http://www.intelecto.net/ead_textos/tecno1.htm) Acessado em: 11 dez 2003.

CUNHA, J. C. Qualidade na Educação a distância na UFPR. In: MARTINS, O. B., e outros (Org.). *Educação a distância: um debate multidisciplinar*. Curitiba: UFPR, p. 135-158, 1999.

DANIEL, J. S. Distance learning and the growth of the mega-University. (Paper presented) for an *International Forum for World Leaders in Higher Education*, City University, Hong Kong, July 2-5, 1997, 8p. Disponível em: <http://www.open.ac.uk/OU/News/VC/hkfinal.html> Acessado em: 11/12/2001.

DAVIS, A. Athabasca University: Conversion from traditional distance education to online courses, programs and services. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 1, n. 2, Janeiro 2001.

DEDE, C. Advanced Technologies and Distributed Learning in Higher Education. In: HANNA, D. E. *Higher Education in an Era of Digital Competition. Choices and Challenges*, p.71-92. Madison, WI: Atwood Publications, 2000.

DEKKERS, J.; RAHMAN, Z. The Incorporation of New Technologies for the Student Support System at the Bangladesh Open University. *International Distance Education and Open Learning Conference*, UNISA, 2000. Disponível em: <http://www.com.nisa.ed.a/cccc/papers/refereed/paper13/Paper13-1.htm> Acessado em: 24/06/2002.

DELLING, R. M. Versuch der Grundlegung zu einer systematischen Theorie des Fernunterrichts. In: SROKA, L. (Ed.). *Fernunterricht 1966, Festschrift zum 50 Geburstag von Walter Schultz-Rahe*. Hamburg: Hamburger Fernlehrinstitut, 1966.

DEMO, P. *Educação e Qualidade*. Campinas: Papirus, 4<sup>a</sup>. ed., 1998.

DEVONSHIRE, E.; CROCKER, R. Making choices about the correct mix of academic support for postgraduate distance learners: a balancing act? *HERDSA Annual International Conference*, Melbourne, 12-15, jul. 1999. URL: <http://www.herdsa.org.au/vic/cornerstones/authorframeset.html>

DILLON, C. L.; GUNAWARDENA, C. N. Learner support in distance education: an evaluation of a state-wide telecommunications system. *International Journal of Instructional Media*, v. 19, n. 4, p. 297-313, 1992.

DIRR, P. J. Putting Principles Into Practice: Promoting Effective Support Services for Students In Distance Learning Programs. *A Report on the Findings of a Survey*. WCET, 1999.

\_\_\_\_\_. The Development of New Organizational Arrangements in Virtual Learning. In: FARREL, G. (ed). *The changing faces of virtual education*. Vancouver. The Commonwealth of Learning, Cap. 6, p. 95-124, 2001. Disponível em: [http://www.col.org/virtualed/virtual2pdfs/V2\\_chapter6.pdf](http://www.col.org/virtualed/virtual2pdfs/V2_chapter6.pdf). Acesso em: 04 mar 2002.

EVANS, T. D. Taking place: The social construction of place, time and space, and the (re)making of distances in distance education. *Distance Education*, v. 10, n. 2, 1989, pp. 170-269.

\_\_\_\_\_. *Understanding learners in open and distance education*. Open and distance learning series. Londres: Kogan Page, 1994, 133p.

FALCÃO FILHO, J. L. M. A Qualidade na Escola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.5, n.16, p. 313-326, jul./set. 1997.

FARRELL, G. The changing faces of virtual education. *The Commonwealth of Learning*, 2001. Disponível em [http://www.col.org/virtualed/virtual2pdfs/V2\\_chapter8.pdf](http://www.col.org/virtualed/virtual2pdfs/V2_chapter8.pdf), Acessado em: 04/03/2002.

FIUZA, P. J. *Aspectos motivacionais na Educação a distancia: análise estratégica e dimensionamento de ações*. Florianópolis. 2002. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção – PPGE) Centro Tecnológico, UFSC.

FIUZA, P. J.; MATUZAWA, F. L.; MARTINS, A. R. Um estudo sobre a motivação dos alunos nos cursos de mestrado a distância do PPGE. In: XXI ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, Anais... Salvador, 17-19 outubro, 2001.

FIUZA, P. J.; MARTINS, A. R. Conceitos, características e importância da motivação no acompanhamento ao aluno distante. In: VI Congresso de Educación a Distancia do Mercosur, Anais... Antofagasta – Chile, 2002.

FRANZ, V. The Media's role in the collapse of space and time. *Connected*, n. 4, 2001. Disponível em: <http://www.videoconnection.org/issue004.html> Acessado em: 06 jul 2003.

FRIEDEN, S. Student Services for Distance Education. In: *Education Technology , Society*, v.2, n. 3, 1999.

FRYDENBERG, J. Quality standards in e-learning: a matrix of analysis. *International review of research in open and distance learning*, Athabasca, CA., v.3, n.2, Oct. 2002.

GALLOWAY, L. Quality perceptions of internal and external costumers: a case study in educational administration. *The TQM Magazine*, v. 10, n.1, p.20-29, 1998.

GARCIA ARETIO, L. *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED, 1994.

\_\_\_\_\_. *La educación a distancia y la UNED*. Madrid: UNED, 1996.

\_\_\_\_\_. *La educación a distancia*. De la teoría a la práctica. Madri: Ariel Educación, 2001.

GARLAND, M. R. Student perceptions of the situational, institutional, dispositional and epistemological barriers to persistence. *Distance Education*, 14, no. 2, 1993.

GARRISON, D. R. A cognitive constructivist view of distance education: An analysis of teaching-learning assumptions. *Distance Education*, v. 14, n. 2, 1993.

\_\_\_\_\_. *Understanding distance education: A framework for the future*. Londres: Routledge, 1989.

GASKELL, A.; SIMPSON, O. Student Support in distance education – what do students want from their tutor? *Knowledge Network*, 2002. Disponível em: <http://kn.open.ac.uk/public/document.cfm?docid=3348> Acesso em: 11 jan 2003.

GEORGE, R.; O'REGAN, K. *A professional development model of student support*. Auckland: HERDSA, 1998. Disponível em: <http://www2.auckland.ac.nz/cpd/HERDSA/HTML/LearnSup/GEORGE.HTM> Acessado em: 14 ago 2002.

GEORGE, R.; HICKS, M. Changing context, changing practice: Managing change in student support services. In: RICHARDSON, L. and LIDSTONE, J. (Eds), *Flexible Learning for a Flexible Society. Proceedings of ASET-HERDSA 2000 Conference*, Toowoomba, Qld, 2-5 July 2000. ASET and HERDSA. Disponível em: <http://cleo.murdoch.edu.au/gen/aset/confs/aset-herdsa2000/procs/george1.html> Acesso em: 14 agosto 2002.

GHOBIADIAN, A.; SPELLER, S.; JONES, M. Service Quality: concepts and models. *International Journal of Quality , Reliability Management*, v. 11, n. 9, p. 43-66, 1994.

GIANESI, I. G. N; CORREA, H. L. *Administração estratégica de serviços: operações para a satisfação do cliente*. São Paulo: Atlas, 1994. 233p.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GILROY, P. *et. al.* Designing a service template for distance learning courses: theories, practice and problems. *Proceedings of the British Educational Research Association Annual Conference*, Queen's University of Belfast, Northern Ireland, 1998.

GILROY, P. Evaluation and the invisible student: theories, practice and problems in evaluating distance education provision. *Quality Assurance in Education*, v. 9, n. 1, p. 14-22, 2001.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v.35, n.2, p.57-63, abr./mar. 1995.

GOODLAD, S. The quest for quality: sixteen forms of heresy in higher education. *Society for research into higher education and open university press*. Buckingham, 1995.

GRÖONROS, C. Marketing: gerenciamento de serviços: a competição por serviços na hora da verdade. 4.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

GRÜDTNER, S. I. *et. al.* Serviços de atendimento aos alunos de mestrado por videoconferência no LED/UFSC. In: *Congresso Brasileiro de Engenharia – COBENGE*, Anais..., Porto Alegre, 2001, p. 78-82.

GRÜDTNER, S. I. *Proposta de um Sistema de Acompanhamento ao Estudante a Distância*. Florianópolis, 2002. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico – Universidade Federal de Santa Catarina.

GUNAWARDENA, C. N. , ZITTLE, R. An examination of teaching and learning processes in distance education and implications for designing instruction. In: BEAUDOIN, M. F. (ed.). *Distance Education Symposium 3: Instruction*, ACSDE Research Monograph, n. 12, p.51-63, 1996.

\_\_\_\_\_. Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, v. 11, n.3, p. 8-25, 1997.

GUTIÉRREZ, F.; PRIETO, D. *Mediación Pedagógica*. Apuntes para una Educación a Distancia Alternativa. Guatemala: EDUSAC, 1996.

HALE, R. 'The Dynamics of Mentoring Relationships: towards an understanding of how mentoring supports learning'. *Continuing Professional Development*, n. 3, 1999. Disponível em: <http://www.bath.ac.uk/~edssjf/dynamicsof.htm>, Acessado em: 12/11/2002.

HANNA, D. Higher Education in an Era of Digital Competition: Emerging Organizational Models. *JALN*, v. 2, n. 1, March 1998.

\_\_\_\_\_. *Higher Education in an Era of Digital Competition*, 2000.

HANSON, D.; et al. Distance education: review of the literature. 2. ed. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology, 1997.

HARVEY, D. (1993). From Space to Place and Back Again: Reflections on the Condition of Postmodernity. In: Bird, J. et al (Eds.) (1993). *Mapping the Futures. Local Culture, Global Change*. London: Routledge, pp. 3-29.

HARVEY, L. An assessment of past and current approaches to quality in higher education. *Australian Journal of Education*, v. 42, n. 3, p. 237-5, 1998.

HARVEY, R. L.; De VORE, J. B. Myths of interactive television distance learning. *Academic Exchange Quarterly*, v. 4, n. 3, p.42-47, out. 2000.

HIOLA, Y.; MOSS, G. D. Student opinion of tutorial provision in the Universitas Terbuka of Indonesia. *Open Learning*, v. 5, n. 2, 1990.

HOFFMAN, J.; MACKIN, D. Interactive television course design: Michael Moore's learner interaction model, from the classroom to interactive television. In: INTERNATIONAL DISTANCE LEARNING CONFERENCE (IDLCON), 1996. Anais..., Washington DC, 1996. Disponível em: <http://www.cta.doe.gov>. Acessado em: 01 set 1997.



HOLMBERG, B. The development of distance education research. *The American Journal of Distance Education*, v. 1, n. 3, p. 16-23, 1987.

\_\_\_\_\_. *Theory and practice of distance education*. 2. ed. London: Routledge, 1995.

\_\_\_\_\_. On the Potential of Distance Education in the Age of Information Technology. *Journal Of Universal Computer Science*, v.2, n.6, 1996.

HOLMBERG, C. , LUNDBERG, M. Interaction: dimensions of content and context. *International Council for Distance Education – ICDE*, Pennsylvania, 1997. London: Routledge, 1995.

HOPE, A. Quality Assurance. In: FARREL, G. (ed). *The changing faces of virtual education*. Vancouver, CA: The Commonwealth of Learning, 2001. Disponível em: [http://www.col.org/virtualed/virtual2pdfs/V2\\_chapter7.pdf](http://www.col.org/virtualed/virtual2pdfs/V2_chapter7.pdf) Acesso em: 04 mar 2002.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HURTADO, Z. La accesoria académica de la Universidad Nacional Abierta en el marco de la sociedad del conocimiento: humanización necesaria? In: *IV Jornadas de Educación a Distancia MERCOSUR*, Buenos Aires, 2000. Anais... Buenos Aires, 21-24 de junho de 2000.

HUSSON, W. J. WATERMAN, E. K. Quality Measures in Distance Learning. *Higher Education in Europe*, v. XXVII, n. 3, p. 253-260, 2002.

IACET. *Criteria and Guidelines for Quality Continuing Education and Training*: the CEU and other measurements units. The International Association for Continuing Education and Training (IACET). Millennium Edition, ago., 2000. Disponível em: <http://www.iacet.org/> Acessado: 14 nov 2002.

INGLIS, A.; LING, P.; JOOSTEN, V. *Delivering digitally*: Managing the transition to the knowledge media. London: Kogan Page, 1999.

JONES, N.; MORGAN, A.; TURNER, D. The E-College and quality assurance: the irresistible and the immovable. *Quality Assurance in Education*, v. 10, n. 4, p. 229-236, 2002.

JURAN, J. M. *A qualidade desde o projeto*: novos passos para o planejamento da qualidade em produtos e serviços. 3 ed. – São Paulo: Pioneira, 1997.

KAWACHI, P. How to initiate intrinsic motivation in the on-line student in theory and practice. Motivating , Retainining Adult Learners Online. Special Edition. *Virtual University Gazette*, 2002. Disponível em: <http://www.geteducates.com> Acessado em: 19/12/2002.

KEEGAN, D. J. A theory for distance education. In: MOORE, M.G. (ed.). *Contemporary issues in American distance education*. Oxford: Pergamon Press, 1990, p. 327-32.

\_\_\_\_\_. The theoretical underpinnings of distance education. In: ORTNER, G. E., GRAFF, K. and WILMERSDOERFER, H. (eds.). *Distance education as two-way communication: essays in honour of Boerje Holmberg*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH, 1992, p.76-87.

\_\_\_\_\_. *Foundations of Distance Education*. Routledge Studies in Distance Education series. Third edition. London: Routledge, 1996.

KELLY, P.; WATTS, S. Reducing the distance in Open and Distance Learning: the potential of information and communication technologies. In: *20th World Conference on Open Learning and Distance Education*, Dusseldorf, 01-05 de abril de 2001. Proceedings. Dusseldorf: ICDE, 2001.

KEMBER, D. Action Research: Towards an Alternative Framework for Educational Development. *Distance Education*, v.19, n.1, p. 43-63, (1998).

KHAN, A. B. The role of Student Support Services (SSS). In: *World Conference on Open Learning and Distance Education*, 20, 2001, Dusseldorf. *Anais...* Dusseldorf: ICDE, 2001.

KNIGHT, J. Trade in Higher Education Services: *The Implications of GATS*. Londres: The Observatory of borderless higher education, 2002.

KOCH, J. ; FISHER, J. Higher Education and total quality management. *Total Quality Management*, Vol. 9, No. 8, p. 659, 1998.

KOTLER, P. *Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1998. 725p.

KVAVIK, R. B. ; HANDBERG, M. N. Transforming Student Services. *Educause Quarterly*, n. 2, p. 30-37, 2000.

LAASER, W. (org.). *Manual de criação e elaboração de materiais para Educação a distância*. Brasília: CEAD; Editora Universidade de Brasília, 1997 (adaptação para a edição em português: Lina Sandra Barreto, Maria Helena Aragão, Thelma Rosane P. de Souza).

LAMPIKOSKI, K. Who determines quality in Distance Education? In: SEWART, D. (Ed.). *One World Many Voices: Quality in Open and Distance Learning*. (Selected papers from the 17th World Conference of the International Council for Distance Education). Birmingham, UK: ICDE, v. 2, p.117-20, 1995.

LANDIM, C. M. P. F. *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro, 1997.

LEBEL, C. Les Services de Support à l'Etudiant à Distance: Services "Obligatoires"? *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement a distance*, v. 5, n. 2, 1990.

\_\_\_\_\_. Distance Education Futures. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement a distance*, v. 10, n. 1, 1994.

\_\_\_\_\_. In Review/Critiques de Livres: Distance Education Futures. *Journal of Distance Education/ Revue de l'enseignement à distance*, v. 10, n. 1, 1995.

LED. *Relatório de Avaliação Diagnóstica – Cursos Presenciais Virtuais*. Documento interno. LED, 2001.

LEITE, H. C. T. *Metodologia para o estabelecimento de um programa de educação continuada numa instituição de ensino*. Florianópolis, 2002. 240f. Tese Doutorado (Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção) Centro Tecnológico – Universidade Federal de Santa Catarina.

LEWIS, R. Support for the in-company learner. In: LOCKWOOD, F. G. (ed.). *Open and Distance Learning Today*. London: Routledge, 1995, p.242-54.

LITE/UNICAMP. SAPIENS. Bases preliminares para um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem. Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais, FAE – Unicamp, 2000. Disponível em:  
<http://www.lite.fae.unicamp.br/sapiens/interatividade.htm> Acessado em: 14 fev 2002.

LOMBARD, M.; DITTON, T. At the heart of it all: the concept of presence. *Journal of Computer Mediated Communication (JCMC)*, v. 3, n. 2, Set., 1997.

LOVELOCK, C. H. ; WRIGHT, L. *Serviços: marketing e gestão*. São Paulo: Saraiva, 2002. 416p.

MACHADO, S. C.; SILVA, C. H. A Equipe interdisciplinar no Sistema de Acompanhamento de alunos em cursos a distância do LED/UFSC: um enfoque sobre a monitoria. In: *Congresso Brasileiro de Educação de Jovens e Adultos*. Anais... Florianópolis, 2001.

MAHER, P. ; REWT, P. Using the telephone to support isolated learners. In: *20th World Conference on Open Learning and Distance Education*. Dusseldorf, 01-05 de apr. 2001. Proceedings. Dusseldorf: ICDE, 2001.

MARK, M. The differentiation of institutional structures and effectiveness in distance education programs. In: MOORE, M. G. (Ed.). *Contemporary issues in American Distance Education*. Londres: Pergamon. 1990.

MARTENS, E. ; PROSSER, M. What constitutes high quality teaching and learning and how to assure it. *Quality Assurance in Education*, v. 6, n. 1, p. 28-36, 1998.

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. , BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MASON, R. *Using Communication Media in Open and Flexible Learning*. Londres: Kogan Page, 1994.

\_\_\_\_\_. *Globalising Education*. Trends and Applications. Londres: Routledge, 1998.



\_\_\_\_\_. Institutional Models for Virtual Universities. In: TSCHANG, F.T. and DELLA SENTA, T. *Access to Knowledge*; New Information Technologies and the Emergence of the Virtual University. UNU/IAS. Pergamon Press. 2001

\_\_\_\_\_. Models of Online Courses. *Asynchronous Learning Network Magazine*, v. 2, I. 2 – Oct. 1998. Disponível em: [http://www.aln.org/alnweb/magazine/vol2\\_issue2/Masonfinal.htm](http://www.aln.org/alnweb/magazine/vol2_issue2/Masonfinal.htm) Acesso em: 14 agosto 2002.

MATUZAWA, F. L.; FIUZA, P. J.; MACHADO, S. C. V. ; FLORIANO, S. G. Sistema de acompanhamento ao estudante – o monitor enquanto um agente estimulador da interação e interatividade na EaD In: *IV Simpósio Brasileiro de Comunicação e Educação*, 2002, Anais... Ponta Grossa, 2002.

MEC/TV ESCOLA. Site do programa. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/default.shtm> Acessado em: 12 mar 2004.

MERGEN, E.; GRANT, D. ; WIDRICK, S. Quality management applied to higher education. *Total Quality Management*, v.11, p.245-352, 2000.

MERRIAM, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1998.

METROS, S. E. ; McBRIDE, M. E. Implementing Quality Guidelines in Distributed Learning. In: OLN and ITEC “*The Convergence of Learning and Technology*” – Windows of the Future 2003 Conference, Anais...Easton, Ohio, USA, March 3-4, 2003. Disponível em: <http://www.olin.org/conferences/OLN2003/papers/Metros-McBride.pdf> Acessado em: 23 fev 2004.

MICHAEL, R. K.; SOWER, V. E. A comprehensive model for implementing total quality management in Higher Education. *Benchmarking for Quality Management , Technology*, v. 4, n. 2, 1997, p. 104-120.

MIDDLEHURST, R. *Quality Assurance Implications of New Forms*. Helsinki, Finlândia: European Network for Quality Assurance in Higher Education, ENQA Occasional Papers 3, 2001. Disponível em: <http://www.enqa.net/texts/newforms.pdf> Acesso em: 12 de mar 2003.

MILLS, R. ; TAIT, A. The impact of Information and Communication Technologies (ICT) on the management of quality in open and distance education. *International Distance Education and Open Learning Conference*, UNISA, 2000. Disponível em: <http://www.com.nisa.ed.a/cccc/papers/refereed/paper28/Paper28-1.htm> Acessado em: 18/06/2002.

MONASH UNIVERSITY. Policy and procedures for Quality Assurance in Distance Education and Open Learning Programs. Monash University Secretariat, 2000. Disponível em: <http://www.adm.monash.edu.au/unisec/pol/acad15.html> Acessado em 18 nov 2002.

MOOD, T. A. *Distance education*. An annotated bibliography. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, 1995.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Distance Education: a Systems View*. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 290p. 1996.

MOORE, M. Teoria da distância transacional. *Revista de Educação a distância*, Ano 1, n. 1, 2002. (Traduzido por Wilson Azevedo) Disponível em: <http://www.abed.org.br/> Acessado em: 15/02/03.

MORAES, M. *et al.* SENAI on Line: A Brazilian Example of Lifelong Learning. In: *ALT-C Conference*, 1998. Anais..., Oxford, GB, setembro, 1998.

\_\_\_\_\_. Brazil Undertakes an "Intergalactic Competition": A Challenge for Distance Education. In: – *EDEN IV Open Classrooms Conference*, Barcelona, Espanha, 2000.

\_\_\_\_\_. Projeto: Sistema de Atendimento, Acompanhamento e Pesquisa – “Monitoria On-line LED”. In: *XXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção – ENEGEP*, Anais... Curitiba, 23 a 25 de outubro de 2002.

\_\_\_\_\_. Supporting Distance Students Using the Internet: A Brazilian Experience. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 4, n. 1, 2003.

MORAES, M.; BARCIA, R. M. Support service to distance students: the implementation process in one Brazilian distance education institution. In: 3rd INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENGINEERING AND COMPUTER EDUCATION - ICECE, Anais..., Santos, Março 16-19, 2003.

MORAES, M.; RODRIGUES, R. S. ; BARCIA, R. M. Especificação de Sistema de Apoio à Dissertação a Distância - SAAD. Uma abordagem ergonômica. In: *IX Congresso Brasileiro de Ergonomia*. Anais... Salvador, Brasil, 1999.

MORAN, J. M. *O que é Educação a distância*. 1999. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default.htm>

NEA. *A Survey of Traditional and Distance Learning Higher Education Members*. National Education Association. Jun. 2000. Disponível na internet [www.nea.org/he](http://www.nea.org/he)

NEDER, M. L. C. A Orientação Acadêmica na Educação a Distância a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT, 2000.

NORMANN, R. *Administração de serviços: estratégia e liderança na empresa de serviços*. São Paulo: Atlas, 1993. 208p.

NUNES, I. B. (1993/1994). Noções de Educação a distância. *Educação a distância*, INED, Brasília, v. 3, n.4/5, dez 1993/abr. 1994. URL: <http://www.intelecto.net/ead/ivonio1.html> Acessado em 20/04/2000.

OPEN UNIVERSITY. *Student Guide*. Disponível em: <http://www3.open.ac.uk/learners-guide/> Acessado em: 12 mar 2004.

OUS. *Distance Education Policy Guidelines*. Oregon University System- DRAFT, 2001 Disponível em: <http://www.ous.edu/dist-learn/DEguidelines2001.htm>. Acessado em: 18 nov 2002.

OWLIA, M. S. ; ASPINWALL, E. M. TQM in higher education – a review. *The International Journal of Quality , Reliability Management*, v. 14, n. 5, p. 527-543, 1997.

PALADINI, E. P. *Gestão da qualidade: teoria e prática*. São Paulo: Atlas, 2000.

\_\_\_\_\_. *Organização e Administração de Sistemas de Qualidade*. (Apostila do Curso de Especialização em Planejamento Estratégico: Ênfase em Agrobusiness). Florianópolis: LED/PPGEP/UFSC, 2000.

PENINGTON, D. Managing quality in higher education institutions of the 21st century: A framework for the future. *Australian Journal of Education*, v. 42, n.3, p.256-270, 1998.

PEREZ, F. G. ; CASTILLO, D. P. *Mediación Pedagógica* – apuntes para una educación a distancia alternativa. Tercería edición de IIME/EDUSAC, Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala, 1996.

PETERS, O. *Didática do ensino à distância*. Experiências e estágios da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PHILLIPS, A.; PHILLIPS, M. ; CHRISTMAS, D. Student Services on the Web: towards an integrated approach. In: *20th World Conference on Open Learning and Distance Education*, Dusseldorf, 01-05 de abril de 2001. Proceedings. Dusseldorf: ICDE, 2001.

PICCIANO, A. G. Beyond Student Perceptions: Issues of interaction, Presence, and Performance in an Online Course. *JALN: Journal of Asynchronous Learning Network*, v.6, n.1, jul. 2002, p. 21-40. Disponível em: [http://www.aln.org/publications/jaln/v6n1/pdf/v6n1\\_picciano.pdf](http://www.aln.org/publications/jaln/v6n1/pdf/v6n1_picciano.pdf) Acesso em: 12 nov 2002

PIMENTEL, N. *Educação a Distância na Formação de professores*. Florianópolis, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

POND, W. K. Twenty-first century education and training. Implications for quality assurance. *Internet and Higher Education*, 4 (2002), p. 185-192, 2002.

POTTER, J. Beyond access: student perspectives on support service needs in distance learning. *The Canadian Journal of University Continuing Education/ Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire*, v. 24, n.1, Primavera, 1998. Disponível em: <http://www.extension.usask.ca/cjuce/articles/2413.htm> Acessado em: 19/12/2001.

POUNDER, J. Institutional performance in higher education: is quality a relevant concept? *Quality Assurance in Education*, v. 7, n. 3, p. 156-163, 1999.

POWEL, R.; CONWAY, C. ; ROSS, L. Effects of student predisposing characteristics on student success. *Journal of Distance Education/ Revue de l'enseignement à distance*, v. 5, n. 1, 1990. Disponível em: [http://cade.athabasca.ca/vol5.1/8\\_powell\\_et\\_al.html](http://cade.athabasca.ca/vol5.1/8_powell_et_al.html) Acessado em: 11 jul 2002.

PRETI, O. Educação a distancia: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. *Educação a distancia: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/IE-UFNT, 1996.

\_\_\_\_\_. Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT, 2000.

PRIMO, A. F. T. Interação Mútua e Interação reativa: uma proposta de estudo. In: *XXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Anais... Recife, setembro de 1998. Disponível em: <http://www.nuted.edu.ufrgs.br/biblioteca/arquivo.php?arg=33> Acessado em: 21/09/2002.

QAA. *Guidelines on the Quality Assurance of Distance Learning*. Gloucester: Quality Assurance Agency, 1999.

QURESHI, E.; MORTON, L. L. ; ANTOSZ, E. An interesting profile – University students who take distance education courses show weaker motivation than on-campus students. *Online Journal of Distance Learning Administration*, v. V, n. IV, 2002. Disponível em: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter54/Qureshi54.htm> Acessado em: 06/02/2003.

RAGHURAM, S.; WIESENFELD, B.; GARUD, R.. Distance and propinquity: a new way to conceptualize work. In: WATSON, R. T. , BOSTROM, R. B. (Orgs.): *Proceedings of the Telecommuting'96*, Jacksonville/Florida, 1996

RAMALHO, B. J. A. SAPIENS – Sistema de Apoio ao Ensino de Graduação Baseado na Internet. Florianópolis, 1999. 109f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico Universidade Federal de Santa Catarina.

RAMIREZ, M. H. *El tutor y los procesos para una comunicación más efectiva en la educación a distancia*. Artigo online. Acessado em 16/06/2002. URL: [www.edudistan.com/ponencias/Mauricio%20Hernandez%20Ramirez2.htm](http://www.edudistan.com/ponencias/Mauricio%20Hernandez%20Ramirez2.htm)

REID, J. Managing learning support. In: LOCK WOOD. F. G. (ed.). *Open and Distance Learning Today*. London: Routledge, 1995, pp.265-75.

REITORIA UFSCar. Síntese da *Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI*. Disponível em: <http://www.ufscar.br/portugues/reitoria/reitoria> Acessado em: 05/07/03.

REKKEDAL, T. *The personal tutor/counselor in Distance Education*. ZIFF-Ringkolloquium, FernUniversitat, Alemanha, 1991.

\_\_\_\_\_. *Research in distance education – past, present and future*. (1994). Disponível em: <http://www.nettskolen.com/alle/forskning/29/intforsk.htm> Acessado em: 09/11/2002.

REKKEDAL, T.; PAULSEN, M. F.; FAGERBERG, T. Student Support Systems for Online Education available in NKI's Integrated Systems for Internet Based E-learning. In: *Student Support Services in e-Learning*. European Socrates Program, 2003. Disponível em: <http://learning.ericsson.net/socrates/> Acessado em: 12 jan 2004.

ROBINSON, B. Research and pragmatism in learner support. In: LOCKWOOD, F. G. (ed.). *Open and Distance Learning Today*. London: Routledge, 1995, p. 221-31.

\_\_\_\_\_. The management of quality in Open and Distance Learning. In: Indira Gandhi National Open University. Structure and Management of Open Learning Systems. Proceedings of the *Eighth Annual Conference of the Asian Association of Open Universities*, v. 1, p. 95-109, Nova Delhi, 20-22 de feb. 1995. Disponível em: <http://www1.worldbank.org/disted/Management/Governance/q-01.html> Acessado em: 05/07/03.

ROBSON, J. The effectiveness of teleconferencing in fostering interaction in distance education. *Distance education*, v. 17, n.2, 1996.

RODRIGUES, R. *Modelo de avaliação para cursos através de ensino a distância*. Florianópolis, 1998. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina.

RUMBLE, G. Student support in distance education in the 21st century: Learning from service management. *Distance Education*, v. 21, n. 2, p. 216-35, 2000.

\_\_\_\_\_. The costs of providing online support services. In: *20th World Conference on Open Learning and Distance Education*, Dusseldorf, 01-05 apr. 2001. Proceedings. Dusseldorf: ICDE, 2001.

RYAN, Y. The provision of learner support services online. In: FARREL, G. (ed.). *The Changing Faces of Virtual Education*. Vancouver, CA: The Commonwealth of Learning, Cap. 5, p. 71-94, 2001. Disponível em: [http://www.col.org/virtualed/virtual2pdfs/V2\\_chapter5.pdf](http://www.col.org/virtualed/virtual2pdfs/V2_chapter5.pdf) Acesso em: 12 ago 2002.

SACADURA, J. F. A formação dos engenheiros no limiar do terceiro milênio. In: LINSINGEN, I. et. al. (orgs.). *Formação do Engenheiro*. Desafios da atuação docente, tendências curriculares, questões contemporâneas da educação tecnológica. Florianópolis: UFSC, 1999, p. 13-28.

SANGRÁ, A. La calidad de las experiencias virtuales de educación superior. *Cuadernos irc.com*, Junio 2001. Disponível em: <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0106024/sangra.html> Acessado em: 09 mar 2002.



SANTOS, L. C. *Projeto e Análise de Processos de Serviços: avaliação de técnicas e aplicação em uma biblioteca*. 2000. Florianópolis. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina,

SCHEER, S. B.; LOCKEE, B. B. Addressing the Wellness Needs of Online Distance Learners. *Opens Learning*, v. 18, n. 2, p. 177-196, 2003.

SENGE, P. M. *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. 9. ed. São Paulo: Circulo do Livro, 1990, 352p.

SERRA, F. A. R. A qualidade no ensino superior com foco na prestação de serviços. *Arché*, ano IX, n. 26, p. 134-153, 2000.

SEWART, D. Student Support System in Distance Education. In: 16th World Conference of the International Council for Distance Education. Bangkok, 8 a 13 de nov. 1992. Proceedings. Bangkok: ICDE, 1992.

\_\_\_\_\_. Student support systems in distance education. *Open Learning*, v. 8, n. 3, p. 3-12, 1993.

\_\_\_\_\_. *The future for services to students*. Proceedings of the ICDE 2001 Conference, Düsseldorf, apr. 2001.

SHAEFFER, S. Educational Quality Redefined. *SID On-line Dialogue*, v. 43, n.1, p. 130-131, 2000.

SHAKER, A. The Interaction and Learner's Sense of Distance within the Educational Environment. In: 20th World Conference on Open Learning and Distance Education, Dusseldorf, 01-05 de apr. 2001. Proceedings. Dusseldorf: ICDE, 2001.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SIMPSON, O. *Supporting students in open and distance learning*. Oxford: Kogan Page, 2000.

SIMS, R. The Interactive Conundrum I: Interactive Constructs and Learning Theory. *ASCILITE99 Conference Proceedings*. Disponível em: <http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane99/papers/sims.pdf> Acessado em: 11/11/2002.

SIRVANI, M. Are the Students the True Costumers of Higher Education? *Quality Progress*, p. 99-102, 1996.

SUTTON, L. A. The principle of vicarious interaction in Computer Mediated Communication. *International Journal of Educational Telecommunications*, Fall 2001, v7, i3, p. 223(20).

TAIT, A. Student support in open and distance learning. In: LOCKWOOD, F. (Ed.) *Open and distance learning today*. Londres: Routledge, 1995.

\_\_\_\_\_. (Ed.). *Quality assurance in higher education, Selected Case Studies, Perspectives on Distance Education*. Vancouver, CA: COL, 1997.

\_\_\_\_\_. Planning Student Support for Open and Distance Learning. *Open Learning*, v. 13, n. 3, 2000.

\_\_\_\_\_. Reflections on student support in Open and Distance Learning (Editorial). *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 4, n. 1, Apr. 2003.

TAKAHASHI, T. (org). *Sociedade da Informação no Brasil*, Livro Verde. Ministério da Ciência e Tecnologia, Brasília, 2000.

TANG, K. H.; ZAIRI, M. Benchmarking quality implementation in a service context: a comparative analysis of financial services and institutions of higher education: part II. *Total Quality Management*, v. 9, n. 7, p. 539-552, 1998.

TAYLOR, J. C. Distance Education: The fourth generation. *Australian Journal of Educational Technology*, v. 11, n.2, p.1-7, 1995.

\_\_\_\_\_. Fifth generation distance education. *ICDE 20th World Conference*. (palestra). Dusseldorf, 1-5 Apr. 2001.

TEBOUL, J. *Gerenciando a dinâmica da qualidade*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1991.

THIOLLENT, M. J. M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986, 108p.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997, 164p. ISBN 85-224-1717-2.

THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

THORPE, M. Learner Support: a new model for online teaching and learning. In: *20th World Conference on Open Learning and Distance Education*, Dusseldorf, 01-05 apr. 2001. Proceedings. Dusseldorf: ICDE, 2001.

THRELKELD, R.; BRZOSKA, K. Research in distance education. In: WILLIS, B. (Ed.). *Distance Education: Strategies and Tools*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, Inc., 1994.

TRESMAN, S. Learning journeys and student retention in programmes of open, distance education: a case study from The Open University UK. In: *20th World Conference on Open Learning and Distance Education*, Dusseldorf, 01-05 apr. 2001. Proceedings. Dusseldorf: ICDE, 2001.

TROYER, L. et al. Who's the boss?: A role-theoretic analysis of costumer work. *Work and Occupations*, vol. 27, no. 3, pp. 406-427, 2000.

TWYFORD, K. ; PITHERS, B. The effect of telephone contact as a means of student support in distance education. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, v. 8, n. 2, p. 91-109, 2000.

UETP-EEE/*Environmental Engineering Education*. Helsinki: (Finnish Association of Graduate Engineers TEK). Helsinki University of Technology/Lifelong Learning Institute Dipoli, Sep. 1996.

UOC – *Universidade Aberta da Catalunha*. Modelo Inovador. S/d. Disponível em: [http://www.uoc.edu/web/esp/universidad/modelo\\_educativo.html?origen=70](http://www.uoc.edu/web/esp/universidad/modelo_educativo.html?origen=70)  
Acessado em: 12 mar 2004.

Van DUREN, C.; ROSA, K.; GISMONDI, M. ; MUNDRICK, J. "To Computer Conference or Not to Computer Conference", panel discussion, *RUFIS '99: The Virtual University*, Northern Arizona University, Flagstaff, AZ, October 21-24, 1999.

VIANNEY, J.; BARCIA, R. M.; LUZ, R. J. P. Universidade Virtual: oportunidade de crescimento ou ameaça para as instituições de Ensino Superior? *Revista Estudos*. Brasília: Associação Brasileira das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior, p.48/73, nov./99.

VIANNEY, J. Universidade Virtual: a virtualização dos serviços acadêmicos no ensino presencial e a criação de um novo conceito para o ensino superior à distância. In: DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. (Org.). *O ensino superior em transformação*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior: NUPES, 2001.

VIANNEY, J.; TORRES, P. L. ; SILVA, E. *A Universidade Virtual no Brasil*. Tubarão: Unisul, 2003.

VISSER, L. Systemic motivational support in distance education. In: *19th World Conference of the International Council for Distance Education*, Viena, 1997. Proceedings. Viena: ICDE, 1997.

\_\_\_\_\_. Applying Motivational Communication in Distance Learning. A case study. In: *20th World Conference on Open Learning and Distance Education*, Dusseldorf, 01-05 apr. 2001. Proceedings. Dusseldorf: ICDE, 2001.

VRASIDAS, C. Constructivism Versus Objectivism: Implications for Interaction, Course Design, and Evaluation in Distance Education. *International Journal of Educational Telecommunications*, v. 6, n. 4, p.339, Winter 2000.

WAGNER, E. D. In Support of a Function Definition of Interaction. *The American Journal of Distance Education*, v. 8, n. 20, p. 6-9, 1994.

\_\_\_\_\_. Interactivity: From Agents to Outcomes. In: CYRS, T. E. (ed.). *Teaching and Learning at a Distance: What it Takes to Effectively Design, Deliver, and Evaluate Programs*. *New Directions for Teaching and Learning*, n. 71. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997.



WAISMAN, T. TV digital interativa na educação: Afinal, interatividade para quê? In: Congresso Internacional da ABED, São Paulo, SP, Setembro, 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto25.htm> Acessado em: 05 fev 2004

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H. ; JACKSON, D. D. *Pragmática da comunicação humana*. São Paulo: Cultrix, 1993.

WEDEMEYER, C. Independent Study. In: KNOWLES, A. S. (ed.). *The international Encyclopedia of Higher Education*. Boston: CIHED, 1977, p.2114-32.

WENTLING, T.L., et al. *e-learning-A review of literature*. A report for the Knowledge and Learning Systems Group, University of Illinois at Urbana - Champaign Disponível em: <http://learning.ncsa.uiuc.edu/papers/elearnlit.pdf> Acessado em: 08 ago 2001.

WILLIS, B. Distance Education at a Glance. *Series of Guides prepared by Engineering Outreach at the University of Idaho*, 1996. Disponível em: <http://www.uidaho.edu/evo/distglan.html> Acessado em: 17/09/1998.

WITTMANN, L. C. Administração e planejamento de educação: ato político-pedagógico. *Revista brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, v.1, n. 2, p.10-22, jul./dez 1983.

WORKMAN, J. J. ; STENARD, R. A. Student Support Services for Distance Learners. *DEOSNEWS*, v. 16, n. 3, 1996.

ZHANG, S. ; FULFORD, C. P. Are Interaction Time and Psychological Interactivity the Same Thing in the Distance Learning Television Classroom? *Educational Technology*, jul.-aug. 1994, p. 58-64.

## **ANEXO – A**

# **ORIENTAÇÕES GERAIS SOBRE O MESTRADO EM LOGÍSTICA**

### **CAPÍTULO I - APRESENTAÇÃO**

### **CAPÍTULO II - ESTRUTURAÇÃO DO CURSO**

### **CAPÍTULO III - INFORMAÇÕES DA UFSC**

### **CAPÍTULO IV - INFORMAÇÕES SOBRE VÍDEO-CONFERÊNCIA**



## CAPÍTULO I - APRESENTAÇÃO

Este documento foi elaborado no sentido de servir de orientação aos participantes do mestrado em logística desenvolvido em convênio com a Universidade Federal de Santa Catarina, a ser realizado via vídeo-conferência.

O programa do curso apresentado no Capítulo II deste documento é a conjugação da competência da UFSC com a experiência da Empresa.

O desafio desse programa é o seu pioneirismo. Tal programa é único no Brasil e um dos primeiros no mundo veiculados dessa forma, seus participantes são portanto os precursores de uma nova forma de treinamento, que vem sendo mundialmente verificada como uma tendência para o terceiro milênio.



## CAPÍTULO II - ESTRUTURAÇÃO DO CURSO

—

O Programa de Formação e Treinamento de Recursos Humanos em Ciência e Tecnologia – Área de Logística será aplicado para engenheiros e técnicos da PETROBRAS com diploma de curso superior correlato, na modalidade à distância, através do Laboratório de Ensino à Distância, do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC, considerando-se a experiência e os conteúdos programáticos existentes na área de Logística desse Programa.

O Curso terá a duração de 02 (dois) anos, sendo o primeiro dedicado às disciplinas do PPGE/UFSC (integralização dos créditos) e o período restante dedicado à elaboração da Dissertação. As Dissertações serão individuais, porém poderão se basear em trabalhos e pesquisas a serem realizados em grupo, ao longo do Programa. Abordarão problemas reais, no âmbito da PETROBRAS, ou em domínios conexos de interesse para a mesma, podendo as defesas serem realizadas também através de videoconferência ou, como alternativa, de forma presencial, junto ao PPGE/UFSC.

As disciplinas do PPGE/UFSC possuem, de modo geral, 03 (três) créditos cada, sendo necessário um total de 24 (vinte e quatro) créditos em disciplinas, para que o aluno possa defender a Dissertação. Cada crédito equivale a 15 horas efetivas de aula, e portanto o curso de mestrado demandará um mínimo total de 360 horas letivas.

No início desse Programa será indicado, para cada aluno matriculado no PPGE/UFSC, um Professor Orientador que o acompanhará em seu desenvolvimento acadêmico e orientará sua Dissertação. A designação do Orientador se fará a partir de uma proposta preliminar de Dissertação, a ser submetida pelo candidato, o que permitirá o encaminhamento mais adequado aos professores da área, conforme suas especialidades e campos de interesse.

Outro requisito do PPGEF/UFSC é a aprovação, em prova de suficiência em Língua Inglesa, que deverá ser obtida ao longo do seu primeiro ano. A forma de aplicação dessa prova, bem como os procedimentos operacionais para avaliações, devem ser objeto de entendimento futuro entre a Coordenação do Programa e a PETROBRAS.

As disciplinas a serem cursadas se enquadram em dois grupos específicos:

- (i) Disciplinas específicas da área de Logística;
- (ii) Disciplinas de domínio conexo.

Para o primeiro ano é previsto o seguinte elenco de disciplinas:

**Período 1:**

“Logística Empresarial” (3 créditos)

“Fundamentos de Estatística e de Métodos Probabilísticos” (3 créditos)

**Período 2:**

“Distribuição Física de Produtos” (3 créditos)

“Economia dos Transportes” (3 créditos)

**Período 3:**

“Sistemas de Transportes” (3 créditos)

“Economia dos Sistemas Logísticos” (3 créditos)

**Período 4:**

“A Qualidade do Serviço Logístico” (3 créditos)

“Tópicos Especiais em Logística” (3 créditos)

Cada aluno deverá cursar um número mínimo de 8 (oito) disciplinas, de forma a integralizar os 24 créditos.

As cadeiras foram escolhidas conforme as disponibilidades da UFSC e as necessidades da PETROBRAS, sendo na maioria das vezes adequado o conteúdo de cada cadeira as particularidades da Empresa e mais especificamente o Abastecimento e E,P.

Para ministrar as disciplinas, o Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC, contará com o seguinte quadro básico de professores (vide Curriculum Vitae resumido, em anexo):

CORPO DOCENTE	
PROFESSOR	TITULAÇÃO
Amir Mattar Valente	Dr.
Antonio Galvão Novaes	Dr.
Antonio Cezar Bornia	Dr.
Carlos Taboada	Dr.
Edson Pacheco Paladini	Dr.
Eunice Passaglia	Dr.
João Carlos Souza	Dr.
Leonardo Ensslin	PhD.
Miriam Buss Gonçalves	Dr.
Ricardo Miranda Barcia	PhD.
Sérgio Fernando Mayerle	Dr.

Outros professores, devidamente qualificados, poderão colaborar junto às disciplinas e orientação

de trabalhos, quando assuntos específicos e de interesse geral surgirem ao longo do Programa

#### **a) Logística Empresarial**

Conceito de Logística. Evolução e tendências. Papel da Logística na empresa moderna. Enfoque sistêmico na Logística: interfaces, conflitos entre *marketing* e o setor de logística, soluções globais. Subsistemas logísticos: transporte, armazenagem, distribuição física, suprimentos. Tratamento integrado estoque-distribuição. A cadeia logística de suprimento total. Qualidade do serviço logístico e

satisfação dos clientes. Tratamento da informação. Integração do fluxo físico com o fluxo informacional. Gestão do sistema logístico. Estudo de casos.

### **b) Distribuição Física de Produtos**

Conceituação geral. Características de um sistema de distribuição física de produtos. O processo de coleta/distribuição: demanda, tempos, distâncias percorridas, dimensionamento e especificação da frota, zoneamento, custos, otimização. Análise integrada de transferência, estoque, distribuição. Depósitos, armazéns e centros de distribuição: dimensionamento, localização, custos. Noções sobre dimensionamento de tanques, silos, armazéns e espaços para armazenagem. Unitização. Equipamentos para movimentação e manuseio de materiais. Critérios para renovação de veículos e equipamentos. Roteirização de veículos e problemas correlatos.

### **c) Economia dos Transportes**

Demanda, oferta, mercados e preços. Conceito de função de produção, tipos, ajuste a casos reais, ganhos de escala. Produto marginal e taxa marginal de substituição. Custos: conceituação, tipos, levantamento e tratamento. Estruturas tarifárias. Avaliação econômica e financeira. Avaliação distributiva. Análise de sensibilidade. Estudo de casos.

### **d) Otimização em Transportes e Logística**

Otimização, função objetivo e restrições. Linearidade e convexidade. Métodos de Programação Linear e aplicações (método Simplex, análise de sensibilidade, programação linear inteira, problema do transporte e designação, programação fracional, etc). Métodos de programação não linear. Métodos heurísticos de otimização. Noções de otimização multi-objetivo.

### **e) Fundamentos de Estatística e de Métodos Probabilísticos**

Revisão dos conceitos básicos de estatística visando sua aplicação em trabalhos de Transportes e Logística: amostragem, estimação de parâmetros, regressão simples e múltipla, testes de hipóteses. Princípios e propriedades do cálculo de probabilidades. Principais distribuições probabilísticas e seu ajuste. Noções de teoria das filas e aplicações. Processos estocásticos ligados a problemas de estoques, armazenagem, dimensionamento de frotas, etc. Noções sobre simulação de sistemas logísticos.

### **f) A Qualidade do Serviço Logístico**

Estudo das necessidades do consumidor final e intermediário na cadeia logística. Valor agregado em cada etapa do processo. Índices de eficiência e sua mensuração. Técnicas estatísticas de identificação e quantificação do nível de satisfação do cliente: métodos de preferência declarada, formas de sua aplicação e ajuste, exemplos práticos.

### **g) Sistemas de Transportes**

Caracterização geral dos sistemas de transportes: atividades, fluxos, operadores, órgãos controladores, usuários. Características técnicas, operacionais e econômicas do transporte rodoviário, ferroviário, marítimo, aéreo e dutoviário. Análise da demanda: modelos de previsão, distribuição espacial, divisão modal e alocação às redes modais. Oferta de transportes: ciclo veicular, função de produção, dimensionamento. Estrutura de custos. Tarifação. Equilíbrio oferta-demanda. Estudos de casos.

#### **h) Economia de Sistemas Logísticos**

Custos: custo de transferência, custo de estoque, custo de armazenagem, estoque em trânsito, custo de falta do produto, custo logístico global. Custo na distribuição física de produtos. Custo de transporte dos modais de interesse: rodoviário, ferroviário, fluvial, marítimo. Custo de terminais: portos, centros de distribuição, pátios e terminais de transferência intermodal. Índices de desempenho econômico-operacional. Análise de investimentos: fluxo de caixa, taxa de retorno, comparação benefício-custo, análise de sensibilidade.

#### **i) Tópicos Especiais em Logística**

Ementa variável, abordando assuntos diversos de Logística, a ser definida de acordo com interesses da Petrobras, disponibilidade de professores e possível participação dos consultores estrangeiros.

A avaliação dos alunos será feita utilizando-se as mídias disponíveis no curso (Videoconferência, Internet e mídias tradicionais), seguindo critérios estabelecidos pelos professores responsáveis por cada uma das disciplinas, de acordo com as disposições da Resolução 005/94 do CEPE/UFSC e o Regimento da Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Esta avaliação poderá envolver mais de uma atividade, como por exemplo:

- 1 - Seminários
- 2 - Artigos
- 3 - Testes
- 4 - Outros

O curso oferece duas disciplinas por trimestre, sendo que cada disciplina é ministrada em quatro horas/aula por semana, divididas em duas aulas diárias, nos seguintes dias e horários:

##### **1. Segunda-feira:**

08:00 - 10:00 (disciplina “Fundamentos de Estatística e de Métodos Probabilísticos”)



10:00 - 12:00 (disciplina “Logística Empresarial”)

2. Terça-feira:

08:00 - 10:00 (disciplina “Logística Empresarial”)

10:00 - 12:00 (disciplina “Fundamentos de Estatística e de Métodos Probabilísticos”)

## CAPÍTULO II - INFORMAÇÕES DA UFSC

### INTRODUÇÃO:

#### **II.1. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção / PPGE**

O Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção -PPGE/UFSC atende mais de 900 alunos nos cursos de Mestrado e Doutorado, nas áreas de Engenharia de Avaliação e de Inovação Tecnológica, Gestão da Qualidade e Produtividade, Engenharia de Produto e Processo, Pesquisa Operacional e Sistemas, Transporte e Logística, Inteligência Aplicada, Ergonomia e Mídia e Conhecimento. O Programa é reconhecido como um dos melhores de Pós-Graduação do país, obtendo seguidamente o conceito “A” na avaliação da CAPES.

O PPGE tem como objetivo “gerar, buscar, criticar, sistematizar, difundir e transferir conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais relacionados com a área de engenharia de Produção e Sistemas.” (Catálogo do PPGE)

Além do ensino presencial e da pesquisa científica, o PPGE desenvolve atividades na área de Ensino a Distância, com o objetivo de integração com outras instituições de ensino e setor produtivo, ampliando o número de alunos atendidos.

#### **II.2. Programa de Ensino a Distância**

O Programa de Ensino a Distância do PPGE foi implementado em 1995, com a criação do Laboratório de Ensino a Distância - LED. A missão do Laboratório é dedicar-se à pesquisa e aplicação de novas tecnologias de comunicação na educação e ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas ao Ensino a Distância. Como uma estrutura de suporte pedagógico e tecnológico, o LED reúne uma equipe multidisciplinar de psicólogos, pedagogos, designers, comunicadores, entre outros profissionais, que prepara os professores para o uso educacional das novas tecnologias de comunicação (videoconferência, Internet, teleconferência e vídeo-aulas) e produz o material pedagógico

adequado às mídias a serem utilizadas, com base no público atendido nos cursos que gerencia.

Em parceria com universidades, instituições e empresas, o Laboratório desenvolve cursos de Formação, Educação Aberta, Educação Continuada e de Pós Graduação. Desde que foi criado, o Programa atendeu cerca de 90 mil estudantes remotos, distribuídos por todo o Brasil. Eles puderam aperfeiçoar seus conhecimentos sem se deslocar até ao campus da UFSC. É a primeira Universidade Virtual do país.

Como uma estrutura de suporte pedagógico e tecnológico foi criado o Laboratório de Ensino a Distância, onde uma equipe multidisciplinar prepara os professores para as aulas por videoconferência, produz o material pedagógico e define as mídias a serem utilizadas, com base no público atendido pelo Programa.

### **II.3. Inscrição e Matrícula no Mestrado**

Para efetivar a inscrição no Mestrado Tecnológico em Logística, os alunos devem encaminhar à coordenação os seguintes documentos:

- Formulário de inscrição, devidamente preenchido ( Anexo II)
- Curriculum Vitae sucinto.
- Histórico escolar do curso de graduação e outros de nível superior.
- Uma (1) fotografia 3x4
- Fotocópias autenticadas:
  - 1.Diploma de graduação
  - 2.Carteira de identidade
  - 3.Certidão de nascimento ou casamento.
- Duas cartas de referência.

### **II.4. Meios de Comunicação Utilizados:**

As aulas e demais atividades do curso utilizam a videoconferência, a Internet e os outros meios de comunicação.

#### ***II.4.1. Videoconferência***

A aula pela videoconferência se constitui na apresentação dos conteúdos relativos a disciplina pelo professor e pelos alunos, através de seminários, realização de jogos, solução de casos e outras atividades interativas, individuais e/ou em grupo. A videoconferência permite a utilização de todos os recursos de interatividade disponíveis em seus equipamentos periféricos: câmera de documentos, apresentação multimídia (CD-ROM, PowerPoint, Excel, etc.), e Internet, presentes tanto na UFSC quanto nas salas remotas.

#### ***II.4.2. Internet***

A utilização da Internet visa promover uma maior interação aluno-professor e aluno-aluno, como um espaço de troca e produção coletiva de conhecimento e informação. Essa interação se dará através do site Universidade Virtual, disponível para os alunos e demais envolvidos no curso. Neste site o aluno encontra um mix de ferramentas multimídia desenvolvido especialmente para os cursos de Pós Graduação a Distância do PPGE. No site Universidade Virtual estão as ferramentas necessárias para o aluno se comunicar com seus professores ou colegas, comentar as aulas, discutir temas relacionados às disciplinas em andamento, enviar sua produção ao professor e acessar ementas de disciplinas, bibliografias de referência, artigos e outras informações importantes para um bom desempenho no curso.

Este site é mantido e atualizado pelo Laboratório de Ensino a Distância. Nele estão disponíveis todas as informações sobre o curso, sendo que as informações gerais serão de acesso público e as informações específicas de cada disciplina podem ser acessadas somente através de senhas individuais pelos alunos a distância regularmente matriculados. Estas informações são disponibilizadas com antecedência, permitindo aos alunos uma preparação para as aulas.

As ferramentas disponibilizadas no site Universidade Virtual são as seguintes:

##### ***II.4. 2.1. Biblioteca Virtual:***

Espaço criado para o armazenamento dos materiais didáticos, que se encontram disponíveis em meio eletrônico, a serem utilizados pelos alunos nas disciplinas. Na Biblioteca Virtual o aluno terá a sua disposição, para consulta ou cópia, os seguintes itens:

a) Materiais didáticos indicados pelo professor:

- Links abertos para textos, artigos e endereços interessantes para pesquisa dentro da disciplina

b) b) Materiais didáticos produzidos pelo professor:

- Apostilas;
- Transparências;
- Artigos;
- Outros.

Estes materiais serão disponibilizados de forma a possibilitar um fácil acesso, com instruções detalhadas para que o aluno possa consultá-los, copiá-los para o seu computador, ou imprimi-los.

#### II.4.2.2. *Sala de Produção:*

É um serviço criado especialmente para possibilitar ao professor o acompanhamento virtual da produção dos alunos, com fins de avaliação. Para a Sala de Produção os alunos enviaram não somente os trabalhos propostos pelo professor, mas também textos e telas preparados para a apresentação de seus seminários. Os materiais enviados são armazenados nas seguintes pastas eletrônicas:

- a) Artigos;
- b) Resenhas
- c) Exercícios;
- d) Provas;
- e) Textos e telas utilizados em seminários;
- f) Outros.

Todo essa produção eletrônica, após avaliação e seleção pelo professor responsável, fica disponível como um espaço de conhecimento e pesquisa.

#### II.4.2.3. *Banco de Cases:*

Esta sala virtual apresenta uma lista de situações-problema propostas pelo professor, com os indicativos da metodologia aplicada para chegar às soluções encontradas. Tem como objetivo possibilitar ao aluno reconhecer e solucionar diferentes situações-problema, através da utilização de modelos propostos pelo professor ou identificados pelos alunos na literatura indicada.

Os alunos também podem enviar para o Banco de Cases situações-problema identificadas por eles em seu ambiente de trabalho ou universo de pesquisa. Os cases são

objeto de estudos em busca de solução conjunta com o professor no espaço das aulas ou discussão entre os alunos nos outros serviços disponíveis no site Universidade Virtual (Sala de Discussão, Mailbox, Papo no Ar).

#### *II.4.2.4. Sala de Discussão:*

Espaço criado no site para grupos de discussão de alunos, dividido por salas temáticas. Os temas discutidos podem ser pré-determinados ou não, podendo incluir assuntos tratados nas aulas, assim como situações-problema encontradas no Banco de Cases.

Exemplo:

Sala 01 - Tema: “Logística Aplicada a Indústria Petroquímica”

Sala 02 - Tema: “Gerenciamento de Informação”.

#### *II.4.2.5. .Sala de Reuniões:*

Serviço disponível no site que possibilita a discussão entre os alunos, em tempo real, por escrito. Eventualmente, podem ser agendadas reuniões entre alunos, professor e equipe de suporte pedagógico, para esclarecer dúvidas ou discutir questões levantadas na aula. Este serviço possibilitará o envolvimento de todos os alunos ao mesmo tempo em uma discussão, facilitando a interação aluno-aluno.

#### *II.4.2.6. Mailbox:*

Serviço disponível no site para correspondência individual entre os alunos e o professor da disciplina. Através do Mailbox o aluno também poderá contatar os colegas, para trocar informações, enviar materiais preparados para seminários e discutir questões de interesse comum de forma mais individualizada.

Este serviço também poderá ser utilizado pelos alunos fora do site, através dos protocolos de correio eletrônico já conhecidos por eles.

#### *II.4.2.7. Newsletter:*

Espaço para a comunicação de datas, prazos e informações relativas às disciplinas ministradas no trimestre. É atualizado e coordenado pelo professor.

### **II.4.3. Correios/ ECT**

Através dos Correios serão distribuídos pelo Programa os materiais didáticos necessários para o acompanhamento do curso que não podem ser transpostos para os serviços eletrônicos no site UV.

## **IV. Dinâmica do Curso:**

A estratégia do LED para as atividades de ensino-aprendizado seguem uma dinâmica que leva em consideração as características próprias do ensino a distância, que pressupõe uma grande ênfase no auto-aprendizado. O aluno deve ser incentivado a estudar e pesquisar de modo independente, extra-classe, com o intuito de fortalecer o aprendizado colaborativo, dinamizar a comunicação e a troca de informação entre os alunos e consolidar a aprendizagem através de atividades individuais ou em grupo.

Os alunos podem formar grupos de estudo em suas salas locais ou criar grupos virtuais inter-salas remotas utilizando as ferramentas do site UV. Os grupos podem ser formados a partir de interesses e objetivos comuns que podem variar em função da necessidade de cada disciplina. É incentivada a comunicação entre os alunos através da utilização dos espaços de reunião on-line ou off-line, disponíveis no site UV e outros meios de comunicação.

## **V. Infraestrutura necessária**

Para que a dinâmica proposta acima possa ser implementada, permitindo um ritmo harmônico e produtivo de trabalho, é importante destacar alguns elementos estruturais básicos necessários.

### **V.1. Na Universidade:**

**sala de aula virtual** especificamente formatada para transmissão a distância e presença unicamente do professor ministrante das aulas, com toda os equipamentos necessários de videoconferência tais como câmera de documentos, computador com

acesso a Internet e softwares de apresentação gráfica (Powerpoint, Excel, etc.) e videocassete.

**laboratório de produção de material didático** com equipe responsável pelo assessoramento aos professores, pesquisa, criação, produção, reprodução e distribuição de material didático a ser utilizado durante o curso.

**secretaria** que será responsável pelas questões acadêmicas e burocráticas do curso (secretaria do PPGE/UFSC).

**laboratório técnico** com equipe responsável pela transmissão das aulas por videoconferência.

## **V.2. Na empresa:**

**sala de aula virtual mista** que possua mobiliário e todos os equipamentos necessários à videoconferência, inclusive videocassete para gravação das aulas e com a possibilidade de instalação de um computador para uso durante apresentações de seminários ou outras atividades que requeiram a utilização de softwares ou Internet.

**sala de estudos/biblioteca** que pode ser a mesma acima, contanto que possa ser utilizada em horários extra-classes para reuniões em grupo ou trabalhos individuais para estudo, consulta acadêmica, pesquisa bibliográfica local ou on-line. Para isso, a sala deve possuir mobiliário para reunião de pequenos grupos, televisão e videocassete para reprodução de aulas gravadas, local para armazenar fitas de vídeo, CD-ROMs, disquetes, apostilas e livros disponíveis para os estudantes e professores.





## CAPÍTULO IV - INFORMAÇÕES SOBRE VÍDEO-CONFERÊNCIA

A vídeo-conferência é um serviço que utiliza salas equipadas com dispositivos de geração de imagem e som e que associados a outros dispositivos de compressão e descompressão digital, interligados em rede por meios digitais de telecomunicações, proporcionam comunicação interativa de imagem, voz, gráfica e de dados entre as salas mencionadas.

É um modo prático de realizar reuniões envolvendo pessoas separadas por longas distâncias, com significativa economia de recursos tais como: passagens, hotéis, alimentação e transporte, bem como não há necessidade de deslocamento de pessoas dos seus ambientes normais de trabalho. Uma Videoconferência pode envolver 02(duas) ou mais salas.

Algumas recomendações básicas para quem vai fazer uso do serviço VC:

### **1 - Postura do participante:**

- Deve sentar-se de modo confortável e natural , porque assim se cansará menos;
- - Deve manter a expressão facial descontraída ; se possível com um leve sorriso estampado;
- - Não abusar do gestual ; os movimentos devem ser sutís, pertinentes e naturais;

NOTA : os movimentos exagerados (bruscos ou rápidos), além de dispersarem a atenção, não são processados pelo sistema de videoconferência, gerando uma imagem indefinida para quem a recebe.

- - Deve dirigir seu olhar para a lente da câmera ( como se quisesse enxergar seu interlocutor atrás dela), ao dialogar com o(s) participante (s) da sala de VC remota ;
- - Deve manter a tranqüilidade ao falar ; o tom de voz deve ser natural (não é necessário falar alto) .

- NOTA : o sistema não admite conversação simultânea; o conferencista deve iniciar sua fala sempre que seu interlocutor fizer uma pausa.

- - Deve cuidar da dicção e articulação, pronunciando bem as palavras, evitando baixar o tom de voz nos finais das frases.

- - Deve evitar ruídos tais como o tamborilar de dedos sobre a mesa , estalar de dedos, etc, e conversas paralelas, porque os microfones são de alta sensibilidade e irradiam esses ruídos para as demais salas de VC.
- 
- - Durante uma exposição, o interlocutor deve perguntar se está sendo claro, objetivo, pertinente, interessante, criativo, agradável, ouvido, visto e compreendido.

*Finalmente, não fumar na sala de VC.*

## **2 - Indumentária:**

Refere-se apenas ao vestuário superior (paletó, camisa ou blusa), quanto a :

COR - Deve ser evitado o uso do BRANCO PURO e do VERMELHO VIVO, porque causam aberrações nas imagens recebidas.

PADRONAGEM - Devem evitar-se os padrões de listras finas, porque causam indefinição de imagem.

### **5.3 - RECURSOS VISUAIS GRÁFICOS E DE VÍDEO :**

As salas de VC dispõem, como meios auxiliares de apresentação, dos seguintes recursos :

- \* Câmera de documentos (todas as salas) ;
- \* Computador pessoal (somente as salas especiais) ;
- \* Aparelho de vídeo K-7 (somente as salas especiais).

#### **a) Câmera de Documentos :**

Você pode usar material gráfico de qualquer natureza, sejam transparências, fotografias , dianegativos, diapositivos (slides), cartelas, impressos a cores, etc, obedecendo às seguintes condições:

Os gráficos e textos devem estar contidos e homogeneamente distribuídos numa ÁREA ÚTIL que não exceda as dimensões de 28 x 21 (cm).

Os textos preparados devem ser escritos em 15 a 20 linhas, com letras de altura mínima de 7 mm.

NOTA - Textos mais extensos e com letras menores (tipo jornal, por exemplo) podem ser muito bem visualizados através da câmera de documentos, porém sua utilização não é recomendada para exposições didáticas.

As cores em gráficos e textos devem ser usadas obedecendo as seguintes orientações :

**NÃO USAR:**

Em contrastes - tonalidades diferentes de uma mesma cor.Ex.: ROXO/LILÁS, AMARELO/AREIA , AZUL CLARO/AZUL ESCURO , etc.

Em contraste - VERMELHO E VERDE;

Em letras pequenas ou pequenos detalhes gráficos:

VERMELHO, com qualquer fundo;

VERDE, com fundo AZUL ou AMARELO.

**USAR :**

Em contrastes - cores diferentes , exceto VERMELHO e VERDE ;

Cores escuras , em fundos claros, ou vice-versa. Ex.: letras AMARELAS, em fundo AZUL-ESCURO.

b) Computador Pessoal ( Desk / Lap Top ) :

É necessário que o micro PC esteja equipado com módulo conversor SVGA/NTSC, para uma apresentação direta, em videoconferência, com este recurso.

ATENÇÃO : Adote as mesmas recomendações, na apresentação com o micro PC, no que se refere a CORES, conforme indicado no item “a” acima.

Quanto às DIMENSÕES faça o seguinte : ao elaborar o texto ou gráfico no micro PC, mantenha a informação afastada 1cm das bordas (horizontal e vertical) da tela do micro PC, para garantir sua inteira visualização na tela de TV do sistema de VC.

c) Aparelho de Vídeo K-7 :

O recurso deve poder:

- \* gravar em NTSC
- \* reproduzir em NTSC/PALM

#### 5.4- OPERAÇÃO DAS FACILIDADES DA SALA DE VC :

Todas as salas de VC dispõem de uma console ( um pequeno teclado ) que permite atuar nas facilidades de audio/videocomunicação (câmeras, microfones etc) deste ambiente.

A proposta do Serviço de Videoconferência é que todos os usuários sejam autosuficientes no manejo das facilidades, através da console de operações. Para tanto, é oferecido ao interessado um pequeno treinamento. ( 3horas, no máximo) para os futuros usuários da sala de VC, em dia de sua conveniência.

Nas salas de vídeo-conferência existirá um operador responsável entre outras tarefas a :

- a) Ser o responsável pelo controle de utilização da sala de VC, informando ao Centro de Gerência de Rede, quando solicitado, o calendário de indisponibilidade da mesma ;
- b) Preparar a sala de VC para a realização de um evento, observando os aspectos operacionais de equipamentos, arrumação de mobiliário e limpeza do ambiente ;
- c) Ser o responsável pela guarda do material (equipamentos e mobiliário) da sala de VC, exercendo rigoroso controle da sua utilização ;
- d) Comunicar, imediatamente, ao responsável técnico de sua Unidade, ou área, qualquer anomalia operacional ou dano físico em qualquer dos equipamentos da sala de VC ;
- e) Treinar o usuário no manuseio básico dos recursos de audio/videocomunicação da sala de VC;
- f) Realizar, quando solicitado pelo responsável técnico de sua Unidade, ou área, verificações operacionais em equipamentos da sala de VC.

## ANEXO – B

### **Proposta de roteiro para a preparação presencial dos alunos à distância para o uso da Internet como ferramenta de suporte em cursos com aulas via videoconferência**

Elaborado por: Leslie C. Paas e Marialice de Moraes

#### Objetivos:

- Estabelecer uma relação de proximidade e confiança mútua entre alunos e monitor do curso.
- Apresentar ao aluno a Internet, como ferramenta de apoio, capacitando os mesmos para a utilização desta no decorrer dos cursos.
- Transmitir aos alunos a proposta de trabalho da equipe de monitoria do LED e as vias de acesso aos serviços oferecidos.

#### Justificativa

Os principais aspectos que fazem a ida do monitor importante, inclusive ressaltados em toda literatura sobre educação a distância, estão relacionados ao fato de que este encontro possibilita aos alunos o acesso a:

1. informações sobre o LED enquanto estrutura de suporte ao aluno: utilizando como recurso o vídeo de apresentação de LED, o monitor explica aos alunos a estrutura do laboratório e de que forma os diferentes grupos de trabalho contribuem para atender as suas necessidades rápida e eficientemente.
2. informações sobre o modelo do curso presencial/virtual: reforça as características do modelo do curso, já apresentadas de forma breve na Aula Inaugural, explicando aos alunos a importância e função das diferentes mídias utilizadas no curso e como estas podem ser utilizadas para melhorar o seu desempenho; destaca novidade da metodologia e como a mesma foi desenvolvida para oportunizar aos alunos momentos de interação com colegas e professores em tempo real (síncronos/VC) ou assíncronos (via Internet), possibilitando flexibilidade e autonomia.
3. aspectos pedagógicos sobre como estudar a distância: o que é educação a distância? Que características precisamos desenvolver para termos sucesso numa experiência de EaD? O monitor vai passar para os alunos dicas e sugestões para estudar a distância, enfatizando a questão da importância da colaboração e cooperação com os colegas, etc.
4. estabelecimento de um vínculo (confiança, proximidade) entre o monitor responsável pelo curso e os alunos, uma vez que o monitor é mediador entre aluno e instituição, a referência "social", e também aquela pessoa que o aluno sabe que irá encaminhar as suas solicitações e dúvidas relacionadas ao curso;
5. utilização do site em sua plenitude (aspectos comunicacionais e de aprendizagem colaborativa): Oficina de utilização do site, com realização de todas as funções (upload,

download, pesquisa, etc.), não somente no site do curso, mas também no site da biblioteca virtual da UFSC, como pesquisa em bases de dados, etc.

Além disso, o encontro presencial do monitor com os alunos também tem fornecido subsídios para a identificação de necessidades e/ou demandas que de outra forma não seriam conhecidas, possibilitando um melhoramento contínuo do modelo.

Duração: 3 horas/aula

Estrutura proposta:

1. Introdução: A monitoria – apresentação pessoal do monitor e da estrutura de monitoria oferecida pelo LED.

(10 minutos)

**Exemplo da Introdução:**

- Meu nome é \_ \_ \_ \_ , atuo como Monitora no Laboratório de Ensino a distância desde \_ \_ \_ . Eu também sou aluna de mestrado na área de Mídia e Conhecimento, então eu tenho interesse acadêmica no meu trabalho....
- A monitoria no LED é um serviço que foi concebido para facilitar o processo de ensino/aprendizagem. (...) Para isto, também temos excelentes ferramentas (videoconferência, site WWW) mas reconhecemos que nem sempre é fácil lidar com tecnologias....
- Me coloco desde já a sua disposição em responder questões ou dúvidas com o site, em relação ao seu curso, etc. As pessoas que são mais adequadas a tratar suas questões acadêmicas são: a coordenadora técnica, a Profa. Eunice, (procedimentos, etc.) é e os professores das disciplinas (conteúdo didático).

2. O Ensino a Distância e o LED: Apresentação institucional (o processo de reconhecimento, as tecnologias usadas pelo LED, cursos oferecidos, visão do processo inédito que eles estão participando, etc.)

(5-10 minutos)

### Recursos utilizados

- Artigo do Profs. Barcia e Vianney: Pos-Graduação a Distância: A construção de um modelo Brasileira

- Vídeo de apresentação do LED (5 min)

#### 3. O uso da Internet no LED - Apresentação do Site / Ferramentas Online:

- por que e como utilizamos a Internet nos cursos oferecidos pelo LED
- importância do uso do site, sua função no apoio ao aluno a distância, facilitador de comunicação e colaboração, etc.
- questão das avaliações online (obrigatórias)

(10 minutos)

#### 4. O site WWW:

Entrar no site e mostrar as seções/ferramentas:

- 3.1. Logins e Senhas
  - 3.2. Interface (cabeçalho/menu/conteúdo/opções)
  - 3.3. Mural
  - 3.4. Cadastro
  - 3.5. Disciplinas (informações/lista de alunos/biblioteca/área de colaboração)
  - 3.6. Administração (monitoria/secretaria/conceitos/estatísticas)
  - 3.7. Recados
  - 3.8. Publicações
  - 3.9. Ferramentas de corrigir erros (X vermelho, etc.)
- (50-60 min)

#### 4. Dúvidas/Sugestões sobre o site. (5-10 min)

#### 5. Aula prática:

Utilização do site pelos alunos. (1h30min)

- Preencher o questionário de perfil
- Enviar mensagem via e-mail com attachment/para um recipiente/para dois ou mais recipientes (via ferramentas do site)
- Publicação de materiais (*upload*) e *download*
- Configuração do navegador

*Observação:* A realização das atividades práticas e o tempo dedicado vai variar conforme o nível da turma.

Observações:

O objetivo principal da sessão é estabelecer uma relação “humana” com os alunos.

Isto é benéfico para todos a longo prazo, porque os alunos entenderem a importância da sua participação, colaboração, e auto-motivação na aprendizagem, e o apoio que a monitoria fornece no processo de EAD. Espera-se que o resultado deste esforço se demonstrará ao longo do desempenho do curso, em forma de maior motivação para aprender, e assim, maior qualidade nos trabalhos realizados no decorrer do curso e nas dissertações.

A sessão também é benéfica para esclarecer com antecedência as variadas dúvidas que surgem com frequência em relação ao site e a monitoria, para verificar erros de matrícula (ortografia, email, etc.) e conseguir o preenchimento do perfil da turma inteira. Facilita, assim, o “deslocamento” do novo curso.

Por isso uma sessão de treinamento do site deve ser agendada para cada novo curso, com participação obrigatória de todos os alunos.

Uma sugestão que poderia ser pensada para tornar o sistema de matrícula mais eficiente: no site, criar um “modo” ou “perfil” de privilégios para os coordenadores nos pontos remotos. Por exemplo, este perfil permitiria os coordenadores matricular os alunos no site, mas não daria privilégio de mudar os conceitos dos alunos, adicionar disciplinas, e outras funções do perfil atual do “administrador” do site.



## ANEXO – C

Caro monitor/monitora,

Você teve a oportunidade de participar ativamente da construção da experiência do LED com o apoio ao aluno a distância em cursos de mestrado presenciais virtuais. O papel da monitoria foi fundamental para o sucesso desta experiência. Era o agente em contato direto com os alunos em todos os momentos. Representava a instituição. Atuava como mediadora nos processos de interação dos alunos com as tecnologias utilizadas nos cursos.

Neste momento em que estou reconstruindo esta trajetória, relatando e analisando esta experiência, a sua contribuição é fundamental. Para definir as características da monitoria, a sua percepção pessoal sobre as qualidades que você considera que foram positivas ou negativas para a sua prática diária como monitora pode auxiliar de forma significativa. Além disso, a sua voz descrevendo a sua experiência com certeza trará importantes subsídios para este trabalho.

Muito obrigada por sua cooperação!

Por favor, responda as questões apresentadas a seguir, marcando uma opção numérica de acordo com o grau de importância atribuído, observando a seguinte escala:

1. Não é importante
2. Pouco importante
3. Moderadamente importante
4. Importante
5. Muito importante

1. Quais as características (qualidades) que você considera mais importantes para o monitor/a monitora<sup>38</sup>?

Autenticidade (Ser sincero e oferecer ao aluno uma visão realista do curso e do que pode esperar do serviço de apoio. Não se posicionar de forma superior ou bancar o "dono da verdade").

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Tente lembrar pelo menos uma situação em sua prática como monitora onde esta característica foi fundamental para atender uma demanda e/ou resolver uma situação problemática ou conflituosa. Por favor, descreva sucintamente essa situação.

Receptividade (Ser receptivo, mostrando-se apropriadamente amigável e aberto ao contato).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Tente lembrar pelo menos uma situação em sua prática como monitora onde esta característica foi fundamental para atender uma demanda e/ou resolver uma situação problemática ou conflituosa. Por favor, descreva sucintamente essa situação.

Capacidade empática (Habilidade de entender os sentimentos do outro, colocando-se em seu lugar. Saber escutar.).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Tente lembrar pelo menos uma situação em sua prática como monitora onde esta característica foi fundamental para atender uma demanda e/ou resolver uma situação problemática ou conflituosa. Por favor, descreva sucintamente essa situação.

Estabilidade emocional (Saber gerenciar situações de stress...).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Tente lembrar pelo menos uma situação em sua prática como monitora onde esta característica foi fundamental para atender uma demanda e/ou resolver uma situação problemática ou conflituosa. Por favor, descreva sucintamente essa situação.

Capacidade de aceitação (Não ser preconceituoso e aceitar os diferentes backgrounds dos alunos, sem fazer comentários críticos ou brincadeiras ofensivas).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

---

<sup>38</sup> Características baseadas em Garcia Aretio (2002), Simpson (2000) e Thorpe (2000).

Tente lembrar pelo menos uma situação em sua prática como monitora onde esta característica foi fundamental para atender uma demanda e/ou resolver uma situação problemática ou conflituosa. **Por favor, descreva sucintamente essa situação.**

Curiosidade científica (Inquietude, querer saber mais e ter amplos interesses. Interessar-se pelo novo, buscar novas alternativas e respostas).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Tente lembrar pelo menos uma situação em sua prática como monitora onde esta característica foi fundamental para atender uma demanda e/ou resolver uma situação problemática ou conflituosa. **Por favor, descreva sucintamente essa situação.**

Habilidades técnicas (Conhecimentos de EAD, informática, etc.)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Tente lembrar pelo menos uma situação em sua prática como monitora onde esta característica foi fundamental para atender uma demanda e/ou resolver uma situação problemática ou conflituosa. **Por favor, descreva sucintamente essa situação.**

## 2. Quais atividades realizadas pela monitoria você considera mais importantes?

Responder prontamente as questões e demandas dos alunos, via site, e-mail ou telefone.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Conduzir eventos presenciais ou virtuais (aulas inaugurais, treinamento alunos, etc.).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Desenvolver ambiente favorável ao desenvolvimento do sentimento de pertencimento.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Elaborar guias e manuais, para facilitar o contato de alunos e professores com as mídias e o modelo utilizado.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Participar da elaboração de questionários e formulários para avaliação do modelo, das disciplinas e perfil.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Realizar avaliações diagnósticas das turmas de alunos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Atualizar site.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Analisar resultados das avaliações trimestrais de disciplinas e gerar relatórios.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Elaborar e encaminhar mensagens motivacionais aos alunos via e-mail e/ou mural das disciplinas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Divulgar eventos e informações importantes aos alunos e professores atendidos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Intermediar contatos com professores e pessoal da administração acadêmica.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Trabalhar junto com os professores, dando assessoria, treinamento, apoio, etc.**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Você recorda outras atividades realizadas pela monitoria e que não foram contempladas aqui? Quais?

3. Faça um breve relato da sua experiência como monitora no LED.